



# KARAEELMAS

## Journal of Educational Sciences

Volume 7, Issue 1, June 2019

International Refereed Journal

### Editor

*Prof.Dr. Soner YAVUZ*

### Associate Editors

*Assist.Prof.Dr. Turgay ÖNTAŞ*

*Assoc.Prof.Dr. Bekir GÜR*

*Assist.Prof.Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU*

*Res.Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ*





International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



---

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Adına Sahibi / Owner on behalf Zonguldak Bulent Ecevit University*

---

*Prof. Dr. Mustafa ÇUFALI, Rector, Zonguldak Bulent Ecevit University*

---

---

**Sorumlu Müdür / Publishing Manager**

---

*Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Education Faculty*

---

---

**Yönetim Yeri / Head Office**

---

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye*

---

---

**Yazışma Adresi / Correspondence Address**

---

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, 67300, Kdz. Ereğli / Zonguldak, Türkiye*

---

---

**İnternet Adresi / Web Address**

---

*<http://ebd.beun.edu.tr>*

---

---

**Editör / Editor**

---

*Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi*

---

---

**Yayın Türü / Publication Type**

---

*Uluslararası Süreli / International Periodical*

---

*Yılda iki kez yayımlanır: Haziran, Aralık / Published two issues per year: June, December*

---

---

## Odak ve Kapsam /Focus and Scope

---

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi (KEBD), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi tarafından yılda 2 kez olmak üzere elektronik ortamda yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi genel anlamda eğitim politikaları, araştırmaları, teknoloji ve uygulamaları ile ilgili eserlere yer vermekte ve bu alanlarla ilgilenen her ülkeden ve her disiplinden akademisyen, araştırmacı ve tüm eğitim uygulayıcılarına hitap eden açık erişim anlayışını benimseyen bir yayındır.

KEBD eğitimin tüm alanları ile ilgili farklı yaklaşımları, uygulamaları, nitel ya da nicel metotları içeren betimsel ve deneysel orijinal nitelikteki araştırma makalelerini ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu noktada derginin amacı, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve yetişkin eğitiminde öğrenme ve öğretmenin kalitesini artırmaya yönelik anlayışın, araştırma sonuçları ile birlikte desteklenip geliştirilmesidir.

Derginin kapsamı oldukça geniş bir alanı içerdiğinden, aşağıda görülen başlıklar ilgili konular hakkında fikir verebilir: **Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi; Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi; Eğitim Bilimleri:** Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması, Eğitimde Düşünmeyi Öğrenme, Öğretmen Yetiştirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme, Araştırma Yöntem ve Desenleri, Geçerlik ve Güvenirlik, Klasik ve Alternatif Değerlendirme, Ölçek Geliştirme; **Erken Çocukluk Eğitimi; Fen Bilimleri Eğitimi:** Biyoloji Öğretimi, Fen ve Teknoloji Öğretimi, Fennin / Bilimin Doğası ve Felsefesi, Fizik Öğretimi, Kimya Öğretimi; **Güzel Sanatlar Eğitimi:** Müzik Öğretimi, Resim Öğretimi, Sanat Tarihi Öğretimi; **Matematik Öğretimi; Okuma Yazma Öğretimi; Öğretim Teknolojileri:** Bilgisayarlı Öğrenme Ortamları, Teknoloji ve Materyal Tasarımı, Uzaktan Eğitim, Web Destekli Eğitim; **Özel Eğitim:** Görme Engelliler Eğitimi, İşitme Engelliler Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Zihinsel Engelliler Eğitimi; **Sosyal Bilimler Eğitimi:** Coğrafya Öğretimi, Felsefe Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi, Psikoloji Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyoloji Öğretimi, Tarih Öğretimi; **Türkçe Öğretimi; Yabancı Dil Öğretimi.**

---

## Focus and Scope / Odak ve Kapsam

---

Karaelmas Journal of Educational Sciences (KJES) is a international journal with judge which is published in electronic two issues per year by Ereğli Education Faculty of Zonguldak Bulent Ecevit University. The journal generally contains works on subjects like educational policies, research on education, technology and its application and it is a publication which accepts the motto of open access which addresses researchers interested in these fields, academics, researchers and educational practitioners from all countries and all fields.

KJES covers articles of original descriptive and experimental research that contain different approaches, applications, qualitative or quantitative methods on all areas of education and compilations. At this point, the aim of the journal is to support and improve the concept of increasing the quality of learning and education in preschool education, primary education, secondary education, higher education and adult education along with the results of research.

Since the scope of the journal cover quite a large area, the headings below can provide information about the related subjects: **Teaching Physical Education and Sports;** Religion, Ethics and Values Education; **Educational Sciences:** Curriculum and Teaching, Educational Management, Supervision and planning, Learning to Think in Education, Educating Teachers, Psychological Counseling and Guidance, **Assessment and Evaluation,** Designs and Methods of Research, Validity and Reliability, Classical and Disjunctive Evaluation, Developing Scales; **Education in Early Childhood; Science Education:** Teaching Biology, Teaching Science and Technology, The Nature and Philosophy of Science, Teaching Physics, Teaching Chemistry; **Teaching Fine Arts:** Teaching Music, Teaching Art, Teaching History of Art; **Teaching Mathematics; Teaching Reading and Writing; Educational Technologies:** Computer-based Learning Environments, Designing Technology and Materials, Distant Education, Web-based Education; **Special Education:** Educating the Visually Impaired, Educating the Hearing Impaired, Difficulties in Learning, Educating the Mentally Impaired; **Education of Social Sciences:** Teaching Geography; Teaching Philosophy, Teaching Science of Life, Teaching Psychology, Teaching Social Sciences, Teaching Sociology, Teaching History; **Teaching Turkish; Teaching Foreign Language**

---

---

## Değerlendirme Süreci / Peer Review Process

---

Dergiye gönderilen çalışmalar, biçimsel kontrolü yapıldıktan sonra hakemlere gönderilir. Uygun biçimde olmayan çalışmalar, değişiklik yapılmak üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi neticesinde, düzeltilmesi gerekli görülen çalışmalar, değişiklik yapılması üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi olumsuz sonuçlanan çalışmalar, yazarlarına iade edilir.

---

## Peer Review Process / Değerlendirme Süreci

---

Studies submitted to the journal will be sent to referees after the formal control. Studies, which are not in accordance with journal format, are sent to the authors to make necessary changes. As a result of peer review, articles will be sent to the author for modification, if necessary. Adverse results in peer review activities, shall be returned to the authors.

---

## Açık Erişim Politikası / Open Access Policy

---

Bu dergi açık erişim sağlama politikasını benimsemiştir. Açık erişim bilginin global değişimini artırarak insanlık için yararlı sonuçlar doğurmaktadır.

---

## Open Access Policy / Açık Erişim Politikası

---

It has adopted a policy of providing open access journals. Open access leads to beneficial results for humanity by increasing the global exchange of knowledge.

---

## Yayım İzni / Subscriptions

---

Bireysel kullanım dışında, Karaelmas Eğitim Bilimleri dergisinde yayımlanan makaleler, şekiller ve çizelgeler yazılı izin olmaksızın çoğaltılamaz, bir sistemde arşivlenemez veya reklam ya da tanıtım amaçlı materyallerde kullanılamaz. Bilimsel makalelerde uygun şekilde kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

---

## Permission Request / Yayım İzni

---

Manuscripts, figures and tables published in the Karaelmas Journal of Educational Sciences cannot be reproduced, achieved in a retrieval system, or used for advertising purposes, except personal use.

Quotations may be used in scientific articles with proper referral.

---

## Indexing / İndeklendiği Veri Tabanları

---



Index Copernicus, Scientific Indexing Services (SIS), Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index), Google Scholar.

---



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## Editor in Chief / Editör

*Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

## Associate Editors / Editör Yardımcıları

*Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

*Academic / Akademik*

*Assoc. Prof. Dr. Bekir S. GÜR, Yıldırım Beyazıt University, Turkey*

*Academic / Akademik*

*Res. Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

*Secretariat-String-Layout / Sekreteryaya-Dizgi-Mizanpaj*

*Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

*Academic / Akademik – Secretariat-String-Layout / Sekreteryaya-Dizgi-Mizanpaj*

## Section Editors / Bölüm Editörleri

*Assoc. Prof. Dr. Uğur Altay MEMİŞ*

*Teaching Physical Education and Sports  
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi*

*Assoc. Prof. Dr. Hasan MEYDAN*

*Religion, Ethics and Values Education  
Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi*

*Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ*

*Educational Sciences*

*Assist. Prof. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ*

*Eğitim Bilimleri*

*Assist. Prof. Dr. Mine KIR YİĞİT*

*Education in Early Childhood*

*Assist. Prof. Dr. Gizem ÖZER*

*Erken Çocukluk Eğitimi*

*Prof. Dr. Soner YAVUZ*

*Science Education-Chemistry Education / Fen Eğitimi-Kimya Eğitimi*

*Prof. Dr. Naim UZUN*

*Biology Education / Biyoloji Eğitimi*

*Assoc. Prof. Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN*

*Physics Education / Fizik Eğitimi*

*Assoc. Prof. Dr. Timur KOPARAN*

*Teaching Mathematics  
Matematik Öğretimi*

*Assoc. Prof. Dr. Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ*

*Teaching Reading and Writing, Teaching Turkish*

*Assist. Prof. Dr. Olcay ÖZDEMİR*

*Okuma – Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi*

*Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU*

*Educational Technologies  
Öğretim Teknolojileri*

*Assist. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ*

*Special Education*

*Assist. Prof. Dr. Buket KISAÇ*

*Özel Eğitim*

*Assoc. Prof. Dr. Barış KAYA*

*Education of Social Sciences*

*Assist. Prof. Dr. Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI*

*Sosyal Bilimler Öğretimi*

*Assoc. Prof. Dr. Filiz METE*

*Turkish Language Education*

*Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ*

*Türkçe Öğretimi*

*Assist. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN*

*Teaching Foreign Language*

*Assist. Prof. Dr. Nuray OKUMUŞ CEYLAN*

*Yabancı Dil Öğretimi*

## International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu

<i>Prof. Dr. Ali AZAR</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ali ERYILMAZ</i>	<i>Middle East Technical University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU</i>	<i>Adnan Menderes University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ayhan YILMAZ</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ</i>	<i>Inonu University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Canan NAKİBOĞLU</i>	<i>Bahkesir University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Dursun DİLEK</i>	<i>Sinop University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Emine ERDEM</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ</i>	<i>Ankara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Hayati AKYOL</i>	<i>Gazi University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. İsmail ÖNDER</i>	<i>Sakarya University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Kathy GREEN</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ</i>	<i>Yıldız Teknik University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Naim UZUN</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU</i>	<i>Amasya University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ömür AKDEMİR</i>	<i>Yıldırım Beyazıt University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Özgül KELEŞ</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ramazan ÖZEY</i>	<i>Marmara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Soner YAVUZ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Süleyman DOĞAN</i>	<i>Ege University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Süleyman YILMAZ</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Antonio OLMOS-GALLO</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Barış KAYA</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Deniz ESERYEL</i>	<i>Oklahoma University, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Duan ZHANG</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Filiz METE</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Hasan MEYDAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Timur KOPARAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Uğur Altay MEMİŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Buket KISAÇ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Gizem ÖZER</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN</i>	<i>Bartın University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Mine KIR YİĞİT</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Olcay ÖZDEMİR</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Ümit Işık ERDOĞAN</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>

---

**Reviewers of This Issue / Bu Sayının Hakem Kurulu**

---

<i>Assoc. Prof. Dr. Ali ARSLAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Ayhan ÖZ</i>	<i>Abant İzzet Baysal University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR</i>	<i>Bartın University, Turkey</i>
<i>Lecturer Dr. Efecan KARAGÖL</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Elif ERTEM AKBAŞ</i>	<i>Van Yüzüncüyıl University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Erhan YEŞİLYURT</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Filiz METE</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Gizem ÖZER</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Salih AYBEY</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Lecturer Dr. Soner SÖZLER</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Meltem MARAŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Murat İNCE</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Nuran BAŞOĞLU</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Okan BİLGİN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Soner YAVUZ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Yavuz BOLAT</i>	<i>Hatay Mustafa Kemal University, Turkey</i>

---



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## EDİTÖRDEN

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi on ikinci sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında hızla artan bilgi birikimine katkı verme çabamız sizlerin de desteği ile artarak devam etmektedir.

Bu sayımızda, dergimize yapılan çok sayıdaki başvuru sonucu hakem değerlendirme işlemleri tamamlanan toplam on bir adet makale ile karşınızdayız.

Yazarlarımız ve okurlarımızın, dergimize göstermiş olduğu yoğun ilgiye teşekkür ederiz. Hakem değerlendirme süreci devam eden diğer makalelerimizi, bir sonraki sayıya yetiştirmeye çalışacağız. Dergimizin 2017 yılı sayılarının, *Index Copernicus* tarafından dizinlenme ve etki değeri hesaplanma işlemleri tamamlanmıştır. *Index Copernicus*, *ICI Master Journal List* kapsamında taranan dergimizin 2016 yılı etki değeri **49,47** iken 2017 yılı sayıları için bu değer **76,28** seviyesine yükselmiştir. Bu başarıdan dolayı, dergimizin tüm ekibini tebrik ediyoruz. Dergimizin 2018 yılı sayılarının da taranması için gerekli çalışmalar yapılmış olup değerlendirme sonucu beklenmektedir.

Dergimizin hazırlanması sürecinde, katkı veren ve çalışmalarını titizlikle değerlendiren tüm hakemlerimize ve çalışma arkadaşlarıma, yoğun iş tempoları arasında dergimizin niteliği adına verdikleri emek ve özveriden ötürü içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Yeni sayılarımızda görüşmek üzere...

Prof. Dr. Soner YAVUZ

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Baş Editörü







## CONTENTS / İÇİNDEKİLER

	Pages
<b>Examination of “Yedi İklim Turkish Teaching Set” Which is Used in Teaching Turkish As A Foreign Language in Terms of Multiple Intelligence Theory</b>	<b>1-18</b>
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”nin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi <i>Hilal KESKİN, Erhan YEŞİLYURT</i>	
<b>Upon the Applicability of Montessori Model in Islamic Religious Education</b>	<b>19-36</b>
İslâm Din Eğitiminde Montessori Modelinin Uygulanabilirliği Üzerine <i>Ayhan YURDAGÜL, Mehmet ŞANVER</i>	
<b>Importance of Nature Relatedness: The Case of Class and Preschool Pre-Service Teachers</b>	<b>37-56</b>
Doğayla İlişkinin Önemi: Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmen Adayları Örneği <i>Bilgi Başak ÖZGÜN, Vahap ÖZGÜN</i>	
<b>The Investigation of the Quality of Life of University Students: Example of Ereğli Faculty of Education</b>	<b>57-73</b>
Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Kalitelerinin İncelenmesi: Ereğli Eğitim Fakültesi Örneği <i>Seyithan DEMİRDAĞ, Hasan SARICI</i>	
<b>The Predictive Power of Pre-Service Teachers' Sources of Self-Efficacy Beliefs on Teaching Self-Efficacy Beliefs and Attitudes</b>	<b>74-83</b>
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Öz Yeterlik İnançları ve Tutumlarını Yordama Gücü <i>Şeyda ARSLAN, Özgür Murat ÇOLAKOĞLU</i>	
<b>Values of Patriotism and Diligence in the First Poetry Books Written for Children after Constitutionalism II</b>	<b>84-100</b>
II. Meşrutiyet Sonrası Yazılan Çocuklara Yönelik İlk Şiir Kitaplarında Vatanseverlik ve Çalışkanlık Değerleri <i>Rukiye KAYA, Mehmet ÖZDEMİR</i>	

	<b>Pages</b>
<b>Investigation of the Effects of Concept Cartoons on the Misconceptions of Secondary School Students on Polygons</b>	<b>101-122</b>
Ortaokul Öğrencilerinin Çokgenler Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Kavram Karikatürlerinin Etkisinin İncelenmesi	
<i>Merve SANCAR, Timur KOPARAN</i>	
<b>Preservice Biology and Chemistry Teachers' Experience of Augmented Reality Materials</b>	<b>123-132</b>
Biyoloji ve Kimya Öğretmen Adaylarının Artırılmış Gerçeklik Materyalleri Deneyimi	
<i>Ayşe YALÇIN ÇELİK</i>	
<b>Prospective Chemistry Teachers' Mental Models Concerning Metallic Structure and Conceptions about Metallic Bonding</b>	<b>133-144</b>
Kimya Öğretmen Adaylarının Metalik Yapı ile ilgili Zihinsel Modelleri ve Metalik Bağ ile ilgili Kavramaları	
<i>Canan NAKİBOĞLU</i>	
<b>An Insight into the Attitudes of Foreign ESL Students to Learning Turkish</b>	<b>145-151</b>
Türkçeyi İkinci Dil olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Bir Bakış	
<i>Burcu ŞENTÜRK, Hüseyin DEMİR</i>	
<b>Perceptions of High School Students about the Guidance Activities</b>	<b>152-168</b>
Ortaöğretim Öğrencilerinin Rehberlik Dersi Çalışmalarına İlişkin Algıları	
<i>Yasemin CENGİZ DEMİR, Ali ARSLAN</i>	





International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## Examination of “Yedi İklim Turkish Teaching Set” Which is Used in Teaching Turkish As A Foreign Language in Terms of Multiple Intelligence Theory<sup>1</sup>

Hilal KESKİN<sup>2</sup>, Erhan YEŞİLYURT<sup>3</sup>

Received: 15 November 2018, Accepted: 08 April 2019

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine “Yedi İklim Turkish Instruction Set” which is used in teaching Turkish as a foreign language in terms of the Theory of Multiple Intelligences. In this study, document analysis method which is one of the qualitative research methods is used. The sample of the study consists of lecture, study and teacher guide books (A1, A2, B1, B2, C1, C2). In the study, examining all activities in the course and workbooks were determined which areas of intelligence the activities are related to and were found the percentages of activities in total intelligence areas. Then, the lecture, study and teacher guide books of the set were grouped as A, B and C levels and the percentage ratios of intelligence areas within the groups were calculated. In the continuation of the study, calculating how many percent and which level were used each of the intelligence areas in the course, study and teacher's guidebooks, the percentages of the intelligence areas between the levels are compared. As a result of the research, the verbal-linguistic intelligence was used at most all over the Yedi İklim Turkish learning set. But regarding the theory of multiple intelligences with the eight criteria of abilities, where the individual differences are selected as the baseline, it can be seen that these eight criteria doesn't have a balanced coverage throughout this set.

**Keywords:** Foreign Language Teaching, Turkish as a Foreign Language, Multiple Intelligence Theory.

### EXTENDED ABSTRACT

The Multiple Intelligence Theory developed by Howard Gardner and based on individual differences is one of the leading theories in education. This theory, which puts students at the center of teaching, is also used in foreign language teaching just as in all areas of education. The aim of this study is to examine “Yedi İklim Turkish Instruction Set” which is used in teaching Turkish as a foreign language in terms of the Theory of Multiple Intelligences.

In this study, document analysis method which is one of the qualitative research methods is used. The sample of the study consists of lecture, study and teacher guide books (A1, A2, B1, B2, C1, C2). In the study, examining all activities in the course and workbooks were determined which areas of intelligence the activities are related to and were found the percentages of activities in total intelligence areas. Then, the lecture, study and teacher guide books of the set were grouped as A, B and C levels and the percentage ratios of intelligence areas within the groups were calculated. In the continuation of the study, calculating how many percent and which level were used each of the intelligence areas in the course, study and teacher's guidebooks, the percentages of the intelligence areas between the levels are compared.

In research, it was found that the intrapersonal intelligence area was used more in the B-level course and the C-level teacher's guide books than the other levels. It was determined that all remaining intelligence areas were used more

<sup>1</sup> This study is derived from master thesis “An Examination of Yedi İklim Turkish Set Used in Teaching Turkish As A Foreign Language in Terms of Multiple Intelligence”

<sup>2</sup> Graduate Student, Zonguldak Bülent Ecevit University, [hilalkskn.34@hotmail.com](mailto:hilalkskn.34@hotmail.com)

<sup>3</sup> Assist. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [erhan\\_yesilyurt@hotmail.com](mailto:erhan_yesilyurt@hotmail.com)

in the A-level course and teacher's guide books than the other levels. In the study books, were not used interpersonal intelligence field at levels A and B, physical intelligence field at levels B and C and musical intelligence field at levels A and C it is understood that the remaining intelligence areas were used more in A level than other levels.

As a result of the research, the verbal-linguistic intelligence was used at most all over the Yedi İklim Turkish learning set. But regarding the theory of multiple intelligences with the eight criteria of abilities, where the individual differences are selected as the baseline, it can be seen that these eight criteria doesn't have a balanced coverage throughout this set.

# Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”nin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi<sup>1</sup>

Hilal KESKİN<sup>2</sup>, Erhan YEŞİLYURT<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 15 Kasım 2018, **Kabul Tarihi:** 08 Nisan 2019

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”ni çoklu zekâ kuramı açısından incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın inceleme nesnesini set içerisindeki ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları (A1, A2, B1, B2, C1, C2) oluşturmaktadır. Araştırmada ders ve çalışma kitaplarındaki tüm etkinlikler ile öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler ve ek etkinlikler incelenerek hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri belirlenmiş ve toplam zekâ alanları içindeki yüzdeler oranları bulunmuştur. Daha sonra setin ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları A, B ve C seviyeleri şeklinde gruplandırılmış ve gruplar içerisindeki zekâ alanlarının yüzdeler oranları hesap edilmiştir. Çalışmanın devamında ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki her bir zekâ alanının hangi seviyede ve ne kadar kullanıldığı hesap edilerek, zekâ alanlarının seviyeler arasındaki yüzdeler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’nin genelinde en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığı fakat bireysel farklılıkları temel alan çoklu zekâ kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanına sette eşit derecede yer verilmediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, çoklu zekâ kuramı.

## 1. Giriş

Teknoloji alanında yaşanan ilerlemeler kitle iletişim araçlarının gelişmesine ve yaygınlaşmasına neden olurken dünya, iletişim ve ulaşım ağı bakımından giderek küçülmektedir. Bu küçülme ülkelerin siyasi, ticari, ekonomik, kültürel vb. alanlardaki etkileşimlerini arttırmaktadır. Ülkeler arasında artarak devam eden bu etkileşim yabancı dil öğrenimi ve öğretimini kaçınılmaz hâle getirmiştir.

Her dil farklı bir kültürün temsilcisidir. Bu nedenle bir dil öğrenildiğinde sadece o dildeki kelimeler öğrenilmiş olmaz o dili kullanan toplumun; kültürü, inancı, yaşam tarzı, gelenek ve göreneklere gibi birçok özelliği hakkında da bilgi edinilmiş olunur. Bu nedenle “Bir ulusu tam olarak tanımak ve anlayabilmek için onun dilini de bilmek gerekmektedir” (Dilâçar, 1978:10). “Yabancı bir dil öğrenmek her şeyden önce yeni bir dünyaya kapılarını açmak, yeni yerler görmek, yeni insanlar ve kültürlerle tanışmak, tanıdık kavramlara ve düşüncelere değişik açılardan bakmak ve benzeri yeni deneyimler edinmektir” (Yaylı ve Bayyurt, 2011:1).

Günümüz dünyasında her insanın hem kültürel olarak hem de iş hayatı gereği en az bir yabancı dil bilmesi beklenmektedir. Skutnabb – Kangas’ın (2000:185), “Tek dillilik, kolera veya cüzzam gibi derhal ortadan kaldırılması gereken bir hastalıktır.” (Akt.: Mete, 2012:28) ifadesinden de anlaşılacağı üzere günümüz dünyasında tek dil bilmek yeterli görülmemekte ve yabancı bir dil öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır. Son yıllarda gerek ülkemizin dünya sahnesinde önemli roller oynaması gerek ana dilimiz olan Türkçenin geniş coğrafyalara yayılmasından dolayı Türkçe, başta Asya ve Afrika ülkelerinin (özellikle de Türk Cumhuriyetleri) vatandaşları olmak üzere birçok ülkenin vatandaşları tarafından yabancı dil olarak öğrenilmektedir (Gücükoğlu ve Türker, 2015:443). UNESCO’nun anadil sıralamasındaki tespitlerine göre Türkçe, dünyada üçüncü sırayı, resmî diller sıralamasında ise beşinci sırayı almaktadır. Bu da göstermektedir ki Türkçe; bir yandan konuşulan anadil, diğer yandan da yabancı dil olarak öğrenilen Türkçe bazında görevini bütün dünyada sürdürmektedir (Güzel ve Barın, 2003:20). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başlaması Karahanlılar dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde Kaşgarlı

<sup>1</sup> Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında (2019) yapılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”nin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, [hilalkskn.34@hotmail.com](mailto:hilalkskn.34@hotmail.com)

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [erhan.yesilyurt@hotmail.com](mailto:erhan.yesilyurt@hotmail.com)

Mahmut tarafından kaleme alınan “Divan-ü Lugati’t Türk” adlı eser yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bilinen ilk yazılı eserdir. Bu dönemden sonra özellikle Kıpçak ve Çağatay dönemlerinde çeşitli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları yazılmış, Osmanlı döneminde ise siyasi ve ticari amaçlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken bazı ülkelerin üniversitelerinde Türkçe öğretimi yapılmaya başlanmıştır (Biçer, 2012). Ayrıca yine Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla İngilizce olarak yazılan on beş kitabın bulunduğu da bilinmektedir (Yeşilyurt, 2015). Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ilk olarak Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan TÖMER ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, üniversitelerin açtığı Türkçe öğretim merkezlerinde öğretilmeye başlanmıştır. Bu merkezler kendi ders kitaplarını oluşturmuş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimini kendi yöntem ve teknikleri doğrultusunda geliştirmişlerdir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hâlâ ortak bir öğretim programı ve öğretim yöntemi belirlenememiştir. Sadece Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde değil tüm yabancı dillerin öğretiminde ortak bir öğretim yönteminin belirlenemediği bilinmektedir. Bu nedenle yıllarca uzmanlar tarafından yabancı dil öğretiminin en iyi şekilde nasıl gerçekleştirileceği araştırma konusu olmuştur. Gülfil (2010:1), yapmış olduğu çalışmada yabancı dil öğretiminin en iyi şekilde yapılabilmesi için birçok farklı program uygulamaları denendiğini fakat ülkemizde yabancı dil öğretiminde arzu edilen seviyeye ulaşamadığını belirtmektedir. Yılmaz (2010) ise, yabancı dil öğretiminde arzu edilen seviyeye ulaşamama nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır: “...Birincisi izlenen öğretim yöntemlerinin yanlış ve hatalı olması, ikincisi ise öğrenciye pasif bir rol yükleyen öğretim yaklaşımıdır. Bu açıdan bakıldığında, yabancı dil öğretimini daha nitelikli kılmak ve verimli hale getirmek için amaca uygun yabancı dil öğretim yöntem, teknik ve öğrenme kuramlarını iyi bilmek gerekir” (s. 2).

Yabancı dil öğretiminin en iyi şekilde nasıl yapılabileceği üzerine dil bilimciler araştırmalar yaparak “yeni kuramlar ortaya atmış ve yeni yöntem denemeleri gerçekleştirmişlerdir” (Gülfil, 2010:2). 1980’li yıllara kadar eğitimde geleneksel anlayış olarak tabir edilen “sadece sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâyı ön plana alıp öğrencileri IQ puanları doğrultusunda zeki veya zeki olmayan şekilde kategorize” eden birçok kuram ve yöntem uygulanmıştır (Saban, 2005). Bu geleneksel yöntemler eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de kullanılmıştır. Öğrenciyi sadece sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ profillerine göre değerlendiren bu eğitim anlayışı bireysel farklılıkları göz ardı ederek farklı zekâ profilleri, ilgi ve yetenekleri olan öğrencileri başarısız olarak nitelendirmektedir. Oysa unutulmuş bir şey vardır ki o da her bireyin farklı ihtiyaç, ilgi ve özelliklere sahip olduğudur. Sonraki yıllarda bireylerdeki bu farklılıklar çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiş ve geleneksel eğitim anlayışının bu tek düze işleyişinden kurtulmak için eğitimde bireysel farklılıkları, yaşam boyu öğrenmeyi, problem çözme becerisini ve aktif öğrenmeyi temel alan yeni eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bu yeni anlayışta öğrenci öğretimin merkezinde yer almakta ve öğretim, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Yeni eğitim anlayışı ile birlikte öğrenciler, öğretim sürecinde pasif olmaktan kurtulup öğrenmeye aktif katılım sağlayarak yaparak-yaşayarak öğrenme imkanı bulurken problem çözme becerilerini de geliştirme fırsatı yakalarlar. Bu eğitim anlayışını temel alan birçok yöntem, teknik ve kuram geliştirilmiştir. Bunlardan biri de çoklu zekâ kuramıdır.

Çoklu zekâ kuramı, Howard Gardner tarafından ortaya konulmuştur. Gardner, insan zekâsının geleneksel zekâ anlayışının savunduğu IQ testleriyle ölçülebileceği görüşüne karşı çıkmakta, hatta insan zekâsının tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yeteneğe sahip olduğunu belirtmektedir. Gardner, Harvard Üniversitesi’nde “Project Zero” adlı proje kapsamında normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir. Gardner bu çalışmada, herhangi bir kaza sonucu bireyin beyininde oluşan bir hasarın onun herhangi bir alana ait yeteneğini yitirmesine sebep olduğuna buna karşın diğer yeteneğin işlevini koruduğunu gözlemlemiştir. Bu gözlem sonucunda Gardner, insan zekâsının tek faktörlü olmadığı ve birden fazla zekâ potansiyeline sahip olduğu çıkarımına ulaşmıştır. Söz konusu çıkarım sonucunda Gardner zekâyı, “bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisi” olarak tanımlamaktadır. (Gardner, 2017:29).

Gardner insanlardaki farklı yetenek ve becerileri “zekâ alanları” olarak adlandırmış böylece zekâyı geniş bir bakış açısı kazandırmıştır. Gardner, 1983’te yayımladığı “Frames of Mind (Zihin Çerçevesi)” adlı kitabıyla bir insanın en az yedi temel zekâ alanına sahip olduğunu açıklamıştır. Ayrıca Gardner, yedi zekâ alanını tanımlarken bu sayının insan yeteneklerinin çokluğunu ifade etmekte asla yeterli olmadığına ve her zaman daha fazla zekâ alanlarının olabileceğine de vurgu yapmıştır. Nitekim Gardner yapmış



olduğu bir görüşmede sekizinci bir zekâ alanının varlığından söz etmiş ve 1999 yılında “Intelligence Reframed (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı)” adlı eserinde bu zekâ alanını da kapsayacak şekilde çoklu zekâ kuramını yeniden formüle etmiştir. Gardner’ın ileri sürdüğü sekiz zekâ alanı ise şunlardır: Sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal-kişilerarası zekâ, içsel-öze dönük zekâ ve doğacı zekâ.

Gardner bu kuramı eğitim-öğretim faaliyetlerinde uygulamak amacıyla değil psikolojik çalışmalar sonucunda beynin nasıl çalıştığına anlaşılması amacıyla geliştirmiştir. Fakat kuram beklenen ilgiyi psikologlar tarafından değil eğitimciler tarafından görmüştür. Öyle ki eğitim-öğretim alanında zekâ türlerine yönelik birçok değişik model ortaya atılarak, kısa sürede başarılı sonuçlar elde edilmiş ve bu da teorinin bu alanda hızla yayılmasına sebep olmuştur (Yılmaz, 2010:111-112). Çoklu zekâ kuramı zekânın çok yönlü olduğunu ileri süren, bireylerin var olan yeteneklerini ve potansiyellerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim-öğretim felsefesidir (Yılmaz, 2010:4). Bu felsefe ile sadece sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarını temel alan tek tip öğretim ve tek tip öğrenci anlayışı ortadan kaldırılarak öğretimde çeşitlilik sağlanmıştır. Çoklu zekâ kuramının eğitim-öğretimde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan yeni yöntem ve teknikler geliştirilmeye başlanmıştır.

Çoklu zekâ kuramının temelini oluşturan bireysel farklılık ilkesi, kuramın eğitimin birçok alanında uygulanmasına imkân sağlamıştır. Kuramın uygulanma alanlarından biri de yabancı dil öğretimidir (Gülfil, 2010:3). Daha öncede bahsedildiği gibi yabancı dil öğretiminin en iyi şekilde nasıl öğretileceği ile ilgili çeşitli yöntemler denenmiştir. Bunlardan biri de “çoklu zekâ kuramı”dır. “Eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de öğrencilere ait farklı zekâ türlerinin geliştirilerek öğrenme süreçlerinde olumlu değişikliklerin meydana getirilmesi, kuramın bu alanda uygulanmasının önemini vurgulamaktadır” (Meletli, 2007:58). Çoklu zekâ kuramı, öğrencilerin dinleyici konumundan kurtularak yabancı dili kullanan ve etkileşim ortamında kendini ifade etmeye çalışan bireyler haline gelmesine yardımcı olur (Yılmaz, 2010:118). Bu nedenle iyi bir yabancı dil öğretimi için zekâ alanlarının tümüne önem verilmeli ve derslerde kullanılan etkinlikler tüm zekâ alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenmelidir. Çünkü öğrenci, yapılan etkinliklerde ne kadar çok zekâ alanını kullanırsa, öğrenme de o kadar etkili, kalıcı ve verimli bir şekilde gerçekleşmiş olacaktır (Baş, 2010). Ayrıca, bu kuram yabancı dil öğretiminde öğrenciye geniş bir bakış açısı sunması, dili bir bütün olarak (örneğin; kültürel ve sosyolojik, dilbilimsel, tarihsel, vb.) algılanmasına yardım etmesi yönünden de büyük bir önem arz etmektedir (Armstrong, 1999; Akt.: Baş, 2010:414).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan en önemli materyal ders kitaplarıdır. Bu nedenle iyi bir yabancı dil öğretimi için ders kitaplarının bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Özellikle ders kitaplarında kullanılan etkinliklerin bireysel farklılıklara göre hazırlanması yabancı dil öğretiminin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Ders kitaplarında kullanılan etkinliklerin bireysel farklılıklar açısından zenginleştirilebilmesine yardımcı olacak yaklaşımlardan biri de çoklu zekâ kuramıdır. Bu kuram sayesinde ders araç-gereçleri ve öğretim yöntemleri öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenebilmektedir. Özellikle öğretimde kullanılan etkinliklerin kuramın ileri sürdüğü sekiz zekâ alanına göre hazırlanması öğrencilerin derse olan ilgilerini arttıracaktır. Baş (2010) ve Ongün (2008) çalışmalarında, çoklu zekâ kuramına göre yapılandırılmış yöntemlerle ve geleneksel dil öğretim yöntemlerini kullanarak yabancı dil derslerini iki farklı sınıf atmosferinde işleyerek öğrencilerin dersteki akademik başarıları ve derse karşı tutumlarının ne oranda farklılık gösterdiğini ölçmüşlerdir. Çalışmaların sonucunda, kurama göre işlenen yabancı dil derslerinde öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ve derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Çoklu zekâ kuramı yabancı dil öğretiminde olumlu sonuçlar doğurmasına rağmen, kuram yabancı dil öğretimi alanında eğitim bilimlerine oranla yeterince yaygınlaşmamıştır. Meletli (2007), bu durumun nedenlerinden biri olarak yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin (ders kitabı, etkinlik vb.) Çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlanmamış olmasını göstermektedir.

Yapılan alan taraması sonucunda hem yabancı dil öğretiminde kullanılan hem de Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin (ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı vb.) çoklu zekâ kuramı açısından ne durumda olduklarını inceleyen çeşitli çalışmalara rastlanılmıştır (Bulut, 2003; Yılmaz, 2010; Kırıcı 2011; Demir, 2016). Söz konusu bu çalışmaların içeriğine bakıldığında yabancı dil öğretimi ve anadili Türkçe öğretimi kitaplarının çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlanmadığı veya kitapların kuramın öne sürdüğü sekiz zekâ alanının tümünü örneklendiremediği ortaya çıkmıştır. “çoklu zekâ”,

“çoklu zekâ kuramı”, “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”, “Yedi İklim Seti” anahtar kelimeleriyle YÖK Tez Tarama, Google Akademik ve DergiPark” veri tabanlarında yapılan tarama sonucu Yedi İklim setini çoklu zekâ kuramı açısından ele alan bir araştırma olmadığı görülmüştür. Çoklu zekâ kuramının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarındaki kullanım durumunu görebilmek için bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmanın amacı, “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”ni çoklu zekâ kuramı açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde tespit edilmiştir: “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”nin çoklu zekâ kuramı açısından durumu nedir?” Bu soruya daha ayrıntılı cevaplar vermek amacıyla aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A, B, C seviyeleri içerisindeki ders kitaplarında bulunan etkinlikler çoklu zekâ kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

2. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A, B, C seviyeleri içerisindeki çalışma kitaplarında bulunan etkinlikler çoklu zekâ kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

3. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A, B, C seviyeleri içerisindeki öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler çoklu zekâ kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

4. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarında bulunan etkinliklerin A, B, C seviyeleri arasında zekâ alanları açısından ne tür farklılıklar vardır?

5. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin A, B, C seviyeleri arasında zekâ alanları açısından ne tür farklılıklar vardır?

6. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan ek etkinlikler ve yönlendirici ifadelerin A, B, C seviyeleri arasında zekâ alanları açısından ne tür farklılıklar vardır?

Çalışma, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında çoklu zekâ kuramında belirtilen sekiz zekâ alanına ne derecede yer verildiğini ortaya çıkarması açısından önemlidir.

## 2. Yöntem

Bu araştırma nitel bir araştırma olup araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2005:187). Doküman incelemesinde hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanabileceği araştırma problemiyle yakından ilgilidir. Örneğin eğitimle ilgili araştırmada, ders kitapları, müfredat, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ünite planları gibi dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1992; Akt.: Yiğit, 2011:30).

Araştırmanın inceleme nesnesini Yunus Emre Enstitüsü tarafından 2015 yılında hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları oluşturmaktadır. Yedi İklim Türkçe A, B ve C seviyelerindeki ders ve çalışma kitapları içerisindeki etkinliklerin çoklu zekâ kuramına ne ölçüde dikkat edilerek hazırlandığını belirlemek için, her bir etkinlik incelenerek hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri belirlenmiş ve toplam zekâ alanları içindeki yüzdeler oranları bulunmuştur. Öğretmen kılavuz kitaplarında ise tüm yönlendirici ifadeler ve varsa ek etkinlikler incelenerek hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri belirlenmiş ve toplam zekâ alanları içindeki yüzdeler oranları bulunmuştur. Çalışmanın devamında A, B ve C seviyeleri şeklinde gruplandırılan ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki her bir zekâ alanının hangi seviyede yüzde kaç oranında kullanıldığı hesap edilerek zekâ alanlarının seviyeler arasındaki yüzdeleri karşılaştırılmıştır. Çalışmadaki tüm veriler tablolarla gösterilmiştir.

**Tablo 1**  
Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Kitaplarının Etkinlik ve Yönlendirici İfade Sayıları

SEVİYE TÜRÜ	KİTAP TÜRÜ	FREKANS
A1	Ders Kitabı	301
	Çalışma Kitabı	180
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	453 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)
A2	Ders Kitabı	287
	Çalışma Kitabı	143
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	358 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)
B1	Ders Kitabı	271
	Çalışma Kitabı	142
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	375 (Yönlendirici ifade)
B2	Ders Kitabı	277
	Çalışma Kitabı	134
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	326 (Yönlendirici ifade)
C1	Ders Kitabı	214
	Çalışma Kitabı	88
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	363 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)
C2	Ders Kitabı	184
	Çalışma Kitabı	78
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	302 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)

Tablo 1’de setteki tüm kitaplarda kullanılan etkinlik, ek etkinlik ve yönlendirici ifade sayıları ayrı ayrı verilmiştir. Öğretmen kılavuz kitapları içerisinde yer alan yönlendirici ifadeler ve varsa ek etkinlikler toplanarak frekans sayısı bulunmuştur. Tablo 2’de ise tek tek incelenen kitapların A, B ve C olmak üzere üç seviye içerisindeki toplam etkinlik ve yönlendirici ifade sayıları gösterilmiştir.

**Tablo 2**  
Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Kitaplarının Seviye Türlerine Göre Etkinlik ve Yönlendirici İfade Sayıları

SEVİYE	KİTAP TÜRÜ	N
A	Ders Kitabı	588
	Çalışma Kitabı	323
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	811 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)
B	Ders Kitabı	548
	Çalışma Kitabı	276
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	701 (Yönlendirici ifade)
C	Ders Kitabı	398
	Çalışma Kitabı	166

Kitaplarda incelenen etkinlik, ek etkinlik ve yönlendirici ifade sayıları ile bulgular bölümünde yer alan tablolarda verilen sayılar aynı değildir. Bu farklılık bir unsurun (etkinlik, ek etkinlik, yönlendirici ifade) içerisinde birden fazla zekâ alanının bulunmasından kaynaklanmaktadır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde Yedi İklim Türkçe Seti ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları içerisinde bulunan zekâ alanlarının sayı ve yüzdelerle dilimleri tablolar ile gösterilmiştir.

#### 3.1. Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında A, B, C seviyeleri ders kitaplarında yer alan etkinlikler içerisindeki toplam zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir. A seviyesi ders kitaplarında toplam 588 etkinlik, B seviyesi ders kitaplarında toplam 548 etkinlik ve C seviyesi ders kitaplarında toplam 398 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanının bulunduğu ve toplamda A seviyesi etkinlikleri içerisinde 1020, B seviyesi etkinlikleri içerisinde 844, C seviyesi etkinlikleri içerisinde ise 651 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdeleri Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3.**

Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyelerine Göre Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

		ZEKÂ ALANLARI								
SEVİYE		Sözel-Dilsel	Görsel-Uzamsal	İçsel-Öze dönük	Mantıksal-Matematiksel	Sosyal-Kişilerarası	Bedensel-Kinestetik	Doğacı	Müziksel-Ritmik	TOPLAM
A	N	569	248	69	64	33	11	20	6	1020
	%	%55,78	%24,31	%6,76	%6,27	%3,24	%1,08	%1,96	%0,59	%100,00
B	N	528	104	111	50	26	10	12	3	844
	%	%62,56	%12,32	%13,15	%5,92	%3,08	%1,18	%1,42	%0,36	%100,00
C	N	382	79	107	43	25	3	11	1	651
	%	%58,68	%12,14	%16,44	%6,61	%3,84	%0,46	%1,69	%0,15	%100,00

Tablo 3'te A seviyesi ders kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 1020'dir. Hazırlanan etkinliklerin 569'u (%55,78) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâya, 248'i (%24,31) görsel-uzamsal zekâya, 69'u (%6,76) içsel-öze dönük zekâya, 64'ü (%6,27) mantıksal-matematiksel zekâya, 33'ü (%3,24) sosyal-kişilerarası zekâya, 11'i (%1,08) bedensel-kinestetik zekâya, 20'i (%1,96) doğacı zekâya, 6'sı (%0,59) müziksel-ritmik zekâya hitap etmektedir. B seviyesi ders kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 844'tür. Hazırlanan etkinliklerin 528'i (%62,56) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâya, 104'ü (%12,32) görsel-uzamsal zekâya, 111'i (%13,15) içsel-öze dönük zekâya, 50'si (%5,92) mantıksal-matematiksel zekâya, 26'sı (%3,08) sosyal-kişilerarası zekâya, 10'u (%1,18) bedensel-kinestetik zekâya, 12'si (%1,42) doğacı zekâya, 3'ü (%0,36) müziksel-ritmik zekâya hitap etmektedir. C seviyesi ders kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı ise 651'dir. Hazırlanan etkinliklerin 382'si (%58,68) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâya, 79'u (%12,14) görsel-uzamsal zekâya, 107'si (%16,44) içsel-öze dönük zekâya, 43'ü (%6,61) mantıksal-matematiksel zekâya, 25'i (%3,84) sosyal-kişilerarası zekâya, 3'ü (%0,46) bedensel-kinestetik zekâya, 11'i (%1,69) doğacı zekâya, 1'i (%0,15) müziksel-ritmik zekâya hitap etmektedir.

Tablo 3'e bakıldığında tüm seviyelerdeki etkinliklerde en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu, en az kullanılan zekâ alanının ise müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu görülmektedir. Tablodaki zekâ alanlarına tek tek bakıldığında genel olarak seviye arttıkça zekâ alanı sayılarında azalma

olduğu görülmektedir. Fakat içsel-öze dönük zekâ alanı B seviyesindeki etkinliklerde diğer seviyelere göre daha fazla kullanılmıştır. Tüm seviyelerdeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında ise seviye arttıkça etkinlikler içerisindeki zekâ alanı sayılarında azalma olduğu görülmektedir.

### 3.2. Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında A, B, C seviyeleri çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler içerisindeki toplam zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir. A seviyesi çalışma kitaplarında toplam 323 etkinlik, B seviyesi çalışma kitaplarında toplam 276 etkinlik ve C seviyesi çalışma kitaplarında toplam 166 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanının bulunduğu ve toplamda A seviyesi etkinlikleri içerisinde 502, B seviyesi etkinlikleri içerisinde 378, C seviyesi etkinlikleri içerisinde ise 213 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4**

Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyelerine Göre Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

		ZEKÂ ALANLARI								
SEVİYE		Sözel-Dilsel	Görsel-Uzamsal	İçsel-Öze dönük	Mantıksal-Matematiksel	Sosyal-Kişilerarası	Bedensel-Kinestetik	Doğacı	Müziksel-Ritmik	TOPLAM
A	N	320	117	6	49	0	1	9	0	502
	%	%63,75	%23,31	%1,20	%9,76	%0,00	%0,20	%1,79	%0,00	%100,00
B	N	274	43	17	41	0	0	1	2	378
	%	%72,49	%11,38	%4,50	%10,85	%0,00	%0,00	%0,26	%0,53	%100,00
C	N	166	14	20	9	1	0	3	0	213
	%	%77,93	%6,57	%9,39	%4,23	%0,47	%0,00	%1,41	%0,00	%100,00

Tablo 4'te A seviyesi çalışma kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 502'dir. Hazırlanan etkinliklerin 320'si (%63,75) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 117'si (%23,31) görsel-uzamsal zekâyâ, 6'sı (%1,20) içsel-öze dönük zekâyâ, 49'u (%9,76) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 1'i (%0,20) bedensel-kinestetik zekâyâ, 9'u (%1,79) doğacı zekâyâ hitap etmektedir. A seviyesindeki çalışma kitaplarında öğrencilerin sosyal-kişilerarası zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. B seviyesi çalışma kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 378'dir. Hazırlanan etkinliklerin 274'ü (%72,49) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 43'ü (%11,38) görsel-uzamsal zekâyâ, 17'si (%4,50) içsel-öze dönük zekâyâ, 41'i (%10,85) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 1'i (%0,26) doğacı zekâyâ, 2'si (%0,36) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir. B seviyesindeki çalışma kitaplarında öğrencilerin sosyal-kişilerarası zekâ ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. C seviyesi çalışma kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı ise 213'dür. Hazırlanan etkinliklerin 166'sı (%77,93) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 14'ü (%6,57) görsel-uzamsal zekâyâ, 20'si (%9,39) içsel-öze dönük zekâyâ, 9'u (%4,23) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 1'i (%0,47) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 3'ü (%1,41) doğacı zekâyâ hitap etmektedir. C seviyesindeki çalışma kitaplarında öğrencilerin bedensel-kinestetik zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

Tablo 4'e bakıldığında tüm seviyelerdeki etkinliklerde en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ olduğu görülmektedir. Tablo 4'teki sözel-dilsel, görsel-uzamsal ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarına tek tek bakıldığında seviye arttıkça zekâ alanları sayısında azalma görülmektedir. İçsel-öze dönük zekâ alanına bakıldığında ise seviye arttıkça zekâ alanı sayısında artış görülmektedir. Tablo 4'e bakıldığında A ve B seviyelerinde sosyal-kişilerarası zekâ, B ve C seviyelerinde bedensel-kinestetik zekâ, A ve C seviyelerinde müziksel-ritmik zekâ alanına hitap eden herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Tüm seviyelerdeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında ise seviye arttıkça etkinlikler içerisindeki zekâ alanı sayılarında azalma olduğu görülmektedir.

### 3.3. Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında A, B, C seviyeleri öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yönlendirici ifadeler ve ek etkinlikler içerisindeki toplam zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler tabloda bir ele alınmıştır. A seviyesi öğretmen kılavuz kitaplarında toplam 811 unsur (yönlendirici ifade + ek etkinlik), B seviyesi öğretmen kılavuz kitaplarında toplam 701 yönlendirici ifade ve C seviyesi öğretmen kılavuz kitaplarında toplam 665 unsur (yönlendirici ifade + ek etkinlik) bulunmaktadır. Bu içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanının bulunduğu ve toplamda A seviyesi içerisinde 1140, B seviyesi içerisinde 946, C seviyesi içerisinde ise 952 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5**

Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyelerine Göre Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

		ZEKÂ ALANLARI								
SEVİYE		Sözel-Dilsel	Görsel-Uzamsal	İçsel-Öze dönük	Mantıksal-Matematiksel	Sosyal-Kişilerarası	Bedensel-Kinestetik	Doğacı	Müziksel-Ritmik	TOPLAM
A	N	703	151	74	57	78	39	29	9	1140
	%	%61,67	%13,25	%6,49	%5,00	%6,84	%3,42	%2,54	%0,79	%100,00
B	N	671	91	79	42	38	10	10	5	946
	%	%70,93	%9,62	%8,35	%4,44	%4,02	%1,06	%1,06	%0,53	%100,00
C	N	614	64	149	30	57	14	21	3	952
	%	%64,50	%6,72	%15,65	%3,15	%5,99	%1,47	%2,21	%0,32	%100,00

Tablo 5'te A seviyesi öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler ek etkinliklerle birlikte değerlendirildiğinde zekâ alanlarının toplam sayısı 1140'dır. A seviyesindeki unsurların 703'ü (%61,67) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 151'i (%13,25) görsel-uzamsal zekâyâ, 74'ü (%6,49) içsel-öze dönük zekâyâ, 57'si (%5,00) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 78'i (%6,84) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 39'u (%3,42) bedensel-kinestetik zekâyâ, 29'u (%2,54) doğacı zekâyâ, 9'u (%0,79) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir. B seviyesi öğretmen kılavuz kitapları içerisindeki yönlendirici ifadelerin zekâ alanlarının toplam sayısı 946'dır. Bu seviyedeki kitapların içerisinde herhangi bir ek etkinlik örneği kullanılmamıştır. B seviyesindeki unsurların 671'i (%70,93) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 91'i (%9,62) görsel-uzamsal zekâyâ, 79'u (%8,35) içsel-öze dönük zekâyâ, 42'si (%4,44) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 38'i (%4,02) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 10'u (%1,06) bedensel-kinestetik zekâyâ, 10'u (%1,06) doğacı zekâyâ, 5'i (%0,53) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir. C seviyesi öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler ek etkinliklerle birlikte değerlendirildiğinde zekâ alanlarının toplam sayısı ise 952'dir. C seviyesindeki unsurların 614'ü (%64,50) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 64'ü (%6,72) görsel-uzamsal zekâyâ, 149'u (%15,65) içsel-öze dönük zekâyâ, 30'u (%3,15) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 57'si (%5,99) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 14'ü (%1,47) bedensel-kinestetik zekâyâ, 21'i (%2,21) doğacı zekâyâ, 3'ü (%0,32) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir.

Tablo 5'e bakıldığında üç seviyede de en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ olduğu, en az kullanılan zekâ alanlarının ise müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu görülmektedir. Tablo 5'ten elde edilen bu sonuçlar ders kitaplarıyla doğru orantılıdır. Çünkü öğretmen kılavuz kitapları içerisinde sayfa sayfa ders kitaplarının resimleri bulunmakta ve ders kitaplarındaki etkinliklerin nasıl yapılacağıyla ilgili yönlendirici ifadeler yer almaktadır. Bu durum ders ve öğretmen kılavuz kitaplarında en çok ve en az kullanılan zekâ alanlarının aynı olmasını destekler niteliktedir. Tablo 5'te üç seviyedeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında en fazla zekâ alanının A seviyesinde en az ise B seviyesinde kullanıldığı görülmektedir. Bu durum ders kitaplarının üç seviye içerisindeki toplam zekâ alanı sayılarına ters düşmektedir. Bunun nedeni ise A ve C seviyesindeki öğretmen kılavuz kitaplarında ek etkinlik

örneklerine yer verilmesi ve bu etkinliklerdeki zekâ alanlarının çalışmada yönlendirici ifadelerle birlikte hesaplanmış olmasıdır. Fakat B seviyesindeki öğretmen kılavuz kitaplarında hiçbir ek etkinlik örneğine rastlanılmamıştır. Dolayısıyla B seviyesindeki toplam zekâ alanı sayı C seviyesine göre daha az çıkmıştır.

### 3.4. Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyeler Arası Farklarına İlişkin Bulgular

Tablo 6’da hangi zekâ alanının hangi seviyedeki ders kitabında ne kadar kullanıldığı gösterilmiştir. Tablo 6’daki verilerden hareketle zekâ alanlarının seviyeler arasındaki yüzdeleri karşılaştırılmıştır.

**Tablo 6**

Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyeleri Arasındaki Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	DERS KİTAPLARI				
		A	B	C	TOPLAM
Sözel-Dilsel Zekâ	N	569	528	382	1479
	%	%38,47	%35,70	%25,83	%100,00
Görsel-Uzamsal Zekâ	N	248	104	79	431
	%	%57,54	%24,13	%18,33	%100,00
İçsel-Öze dönük Zekâ	N	69	111	107	287
	%	%24,04	%38,68	%37,28	%100,00
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	N	64	50	43	157
	%	%40,76	%31,85	%27,39	%100,00
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	N	33	26	25	84
	%	%39,29	%30,95	%29,76	%100,00
Bedensel-Kinestetik Zekâ	N	11	10	3	24
	%	%45,83	%41,67	%12,50	%100,00
Doğacı Zekâ	N	20	12	11	43
	%	46,51%	27,91%	25,58%	100,00%
Müziksel-Ritmik Zekâ	N	6	3	1	10
	%	%60,00	%30,00	%10,00	%100,00

Tablo 6’ya göre ders kitaplarının üç seviye içerisindeki toplam zekâ alanı sayıları tek tek şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ 1479, görsel-uzamsal zekâ 431, içsel-öze dönük zekâ 287, mantıksal-matematiksel zekâ 157, sosyal-kişilerarası zekâ 84, bedensel-kinestetik zekâ 24, doğacı zekâ 42, müziksel-ritmik zekâ 10’dur. Ders kitaplarının seviyeleri arasındaki zekâ alanlarının dağılımı ise şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ alanı A seviyesinde 569 (%38,47), B seviyesinde 528 (%35,70), C seviyesinde 382 (%25,83) kez kullanılmıştır. Görsel-uzamsal zekâ alanı A seviyesinde 248 (%57,54), B seviyesinde (104) %24,13, C seviyesinde 79 (%18,33) kez kullanılmıştır. İçsel-öze dönük zekâ alanı A seviyesinde 69 (%24,04), B seviyesinde 111 (%38,68), C seviyesinde 107 (%37,28) kez kullanılmıştır. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı A seviyesinde 64 (%40,76), B seviyesinde 50 (%31,85), C seviyesinde 43 (%27,39) kez kullanılmıştır. Sosyal-kişilerarası zekâ alanı A seviyesinde 33 (%39,29), B seviyesinde 26 (%30,95), C seviyesinde 25 (%29,76) oranında kullanılmıştır. Bedensel-kinestetik zekâ alanı A seviyesinde 11 (%45,83), B seviyesinde 10 (%41,67), C seviyesinde 3 (%12,50) kez kullanılmıştır. Doğacı zekâ alanı A seviyesinde 20 (%46,51), B seviyesinde 12 (%27,91), C seviyesinde 11 (%25,58) kez kullanılmıştır. Müziksel-ritmik zekâ alanı A seviyesinde 6 (%60,00), B seviyesinde 3 (%30,00), C seviyesinde 1 (%10,00) kez kullanılmıştır.

Tablo 6’daki zekâ alanlarının seviyeler arasındaki dağılımına bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanı hariç diğer tüm zekâ alanlarının en fazla A seviyesinde kullanıldığı ve seviye arttıkça kullanım oranlarının azaldığı görülmektedir. İçsel-öze dönük zekâ alanı ise en fazla B seviyesinde kullanılmaktadır. Bunun nedeni Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B seviyesindeki kazanımlarda “Kendi ilgi alanımdan çoğu konularda açık ve ayrıntılı bir sunuşta bulunabilirim.”, “Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim.”, “Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.” (MEB, 2013:32) gibi ifadelerin yer alması gösterilebilir. Çünkü bu kazanımlar içsel-öze dönük zekâ alanına hitap

etmektedir. Öğrenci bu kazanımlardan da anlaşılacağı üzere kendi ilgi alanlarının farkındadır ve bu ilgi alanları doğrultusunda kendi duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilmektedir. Setin B seviyesinde içsel-öze dönük zekâ alanının fazla kullanılması, Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B seviyesi kazanımlarının daha çok içsel-öze dönük zekâ alanına yönelik olması ile açıklanabilir. Üç seviye içerisindeki ders kitaplarında kullanılan tüm zekâ alanlarının toplamına bakıldığında ders kitaplarında en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu ikinci sırada ise görsel-uzamsal zekâ alanının olduğu görülmektedir. Bu durum kitapların geleneksel eğitim anlayışının dışına çıkarak öğrenci merkezli bir yapıda hazırlanmaya çalışıldığını göstermektedir. Çünkü geleneksel eğitim anlayışını temel alan mantıksal-matematiksel zekâ alanının ders kitaplarında kullanımı dördüncü sırada gelmektedir. Fakat kitaplar her ne kadar öğrenci merkezli hazırlanmaya çalışılsa da öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alan çoklu zekâ kuramındaki sekiz zekâ alanına eşit derecede yer verilmediği ayrıca en az müziksel-ritmik zekâ alanının kullanıldığı görülmektedir.

### 3.5. Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyeler Arası Farklarına İlişkin Bulgular

Tablo 7’de hangi zekâ alanının hangi seviyedeki çalışma kitabında ne kadar kullanıldığı gösterilmiştir. Tablo 7’deki verilerden hareketle zekâ alanlarının seviyeler arasındaki yüzdeleri karşılaştırılmıştır.

**Tablo 7**

Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyeleri Arasında Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	ÇALIŞMA KİTAPLARI				
		A	B	C	TOPLAM
Sözel-Dilsel Zekâ	N	320	274	166	760
	%	%42,11	%36,05	%21,84	%100,00
Görsel-Uzamsal Zekâ	N	117	43	14	174
	%	%67,24	%24,71	%8,05	%100,00
İçsel-Öze dönük Zekâ	N	6	17	20	43
	%	%13,95	%39,53	%46,51	%100,00
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	N	49	41	9	99
	%	%49,49	%41,41	%9,09	%100,00
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	N	0	0	1	1
	%	%0,00	%0,00	%100,00	%100,00
Bedensel-Kinestetik Zekâ	N	1	0	0	1
	%	%100,00	%0,00	%0,00	%100,00
Doğacı Zekâ	N	9	1	3	13
	%	%69,23	%7,69	%23,08	%100,00
Müziksel-Ritmik Zekâ	N	0	2	0	2
	%	%0,00	%100,00	%0,00	%100,00

Tablo 7’ye göre ders kitaplarının üç seviye içerisindeki toplam zekâ alanı sayıları tek tek şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ 760, görsel-uzamsal zekâ 174, içsel-öze dönük zekâ 43, mantıksal-matematiksel zekâ 99, sosyal-kişilerarası zekâ 1, bedensel-kinestetik zekâ 1, doğacı zekâ 13, müziksel-ritmik zekâ 2’dir. Çalışma kitaplarının seviyeleri arasındaki zekâ alanlarının dağılımı ise şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ alanı A seviyesinde 320 (%42,11), B seviyesinde 274 (%36,05), C seviyesinde 166 (%21,84) kez kullanılmıştır. Görsel-uzamsal zekâ alanı A seviyesinde 117 (%67,24), B seviyesinde 43 (%24,71), C seviyesinde 14 (%8,05) kez kullanılmıştır. İçsel-öze dönük zekâ alanı A seviyesinde 6 (%13,95), B seviyesinde 17 (%39,53), C seviyesinde 20 (%46,51) kez kullanılmıştır. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı A seviyesinde 49 (%49,49), B seviyesinde 41 (%41,41), C seviyesinde 9 (%9,09) kez kullanılmıştır. Sosyal-kişilerarası zekâ alanı A seviyesinde 0 (%0,00), B seviyesinde 0 (%0,00), C seviyesinde 1 (%100,00) kez kullanılmıştır. Bedensel-kinestetik zekâ alanı A seviyesinde 1 (%100,00), B seviyesinde 0 (%0,00), C seviyesinde 0 (%0,00) kez kullanılmıştır. Doğacı zekâ alanı A seviyesinde 9 (%69,23), B seviyesinde 1



(%7,69), C seviyesinde 3 (%23,08) oranında kullanılmıştır. Müziksel-ritmik zekâ alanı A seviyesinde 0 (%0,00), B seviyesinde 2 (%100,00), C seviyesinde 0 (%0,00) kez kullanılmıştır.

Tablo 7’deki verilerden hareketle zekâ alanlarının seviyeler arasındaki dağılımına bakıldığında sosyal-kişilerarası zekâ alanının sadece C seviyesinde, bedensel-kinestetik zekâ alanının sadece A seviyesinde ve müziksel-ritmik zekâ alanının sadece B seviyesinde kullanıldığı görülmüştür. Yani A seviyesinde sosyal-kişilerarası zekâ ve müziksel-ritmik zekâ, B seviyesinde sosyal-kişilerarası zekâ ve bedensel-kinestetik zekâ, C seviyesinde ise bedensel-kinestetik zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına yönelik herhangi bir etkinlik kullanılmamıştır. Tüm seviyelerdeki çalışma kitaplarında en fazla kullanılan zekâ alanı sözel-dilsel zekâ iken en az kullanılan zekâ alanları ise sosyal-kişilerarası zekâ ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarıdır. Kitapların “Kendimi Değerlendiriyorum” bölümünde yer alan “...Öğrencilerin kişisel farklılıklarına göre ayrı ayrı ödevler vermeniz gerekir. Verdiğiniz her ödevi de mutlaka kontrol edip öğrenciye dönüt vermelisiniz.” (Barın vd., 2015:30) ifadeleri öğrenciye verilen ödevlerin mutlaka öğretmen tarafından kontrol edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışma kitaplarında bazı zekâ alanlarına yönelik etkinliklerin hiç kullanılmaması veya çok az kullanılmasının sebebi olarak bu zekâ alanlarına hitap edecek etkinliklerin öğretmen tarafından kontrol edilebilmesi için ders saatlerinin yeterli olmaması düşünülebilir. Tablo 7’deki verilerden hareketle sözel-dilsel zekâ, görsel-uzamsal zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarının seviye arttıkça kullanım oranlarının azaldığı görülürken, içsel-öze dönük zekâ alanının seviye arttıkça kullanım oranının arttığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B (bağımsız dil kullanıcısı) ve C (yetkin dil kullanıcısı) seviyelerinde daha çok öğrencilerin içsel-öze dönük ve sözel-dilsel zekâ alanlarına yönelik kazanımların yer alması gösterilebilir. Tablo 7’deki verilerden hareketle içsel-öze dönük ve sosyal-kişilerarası zekâ alanlarının C seviyesinde, müziksel-ritmik zekâ alanının B seviyesinde, geriye kalan tüm zekâ alanlarının ise A seviyesinde diğer seviyelere göre daha fazla kullanıldığı görülmektedir.

### 3.6. Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyeler Arası Farklarına İlişkin Bulgular

Tablo 8’de hangi zekâ alanının hangi seviyedeki öğretmen kılavuz kitabında ne kadar kullanıldığı gösterilmiştir. Tablo 8’deki verilerden hareketle zekâ alanlarının seviyeler arasındaki yüzdeleri karşılaştırılmıştır.

**Tablo 8**

Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyeleri Arasında Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	SEVİYELER				TOPLAM
	A	B	C		
Sözel-Dilsel Zekâ	N	703	671	614	1988
	%	%35,36	%33,75	%30,89	%100,00
Görsel-Uzamsal Zekâ	N	151	91	64	306
	%	%49,35	%29,74	%20,92	%100,00
İçsel-Öze dönük Zekâ	N	74	79	149	302
	%	%24,50	%26,16	%49,34	%100,00
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	N	57	42	30	129
	%	%44,19	%32,56	%23,26	%100,00
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	N	78	38	57	173
	%	%45,09	%21,97	%32,95	%100,00
Bedensel-Kinestetik Zekâ	N	39	10	14	63
	%	%61,90	%15,87	%22,22	%100,00
Doğacı Zekâ	N	29	10	21	60
	%	%48,33	%16,67	%35,00	%100,00
Müziksel-Ritmik Zekâ	N	9	5	3	17
	%	%52,94	%29,41	%17,65	%100,00

Tablo 8’e göre öğretmen kılavuz kitaplarının üç seviye içerisindeki toplam zekâ alanı sayıları tek tek şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ 1988, görsel-uzamsal zekâ 306, içsel-öze dönük zekâ 302, mantıksal-

matematiksel zekâ 129, sosyal-kişilerarası zekâ 173, bedensel-kinestetik zekâ 63, doğacı zekâ 60, müziksel-ritmik zekâ 17'dir. Öğretmen kılavuz kitaplarının seviyeleri arasındaki zekâ alanlarının dağılımı ise şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ alanı A seviyesinde 703 (%35,36), B seviyesinde 671 (%33,75), C seviyesinde 614 (%30,89) kez kullanılmıştır. Görsel-uzamsal zekâ alanı A seviyesinde 151 (%49,35), B seviyesinde 91 (%29,74), C seviyesinde 64 (%20,92) kez kullanılmıştır. İçsel-öze dönük zekâ alanı A seviyesinde 74 (%24,50), B seviyesinde 79 (%26,16), C seviyesinde 149 (%49,34) kez kullanılmıştır. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı A seviyesinde 57 (%44,19), B seviyesinde 42 (%32,56), C seviyesinde 30 (%23,26) kez kullanılmıştır. Sosyal-kişilerarası zekâ alanı A seviyesinde 78 (%45,09), B seviyesinde 38 (%21,97), C seviyesinde 57 (%32,95) kez kullanılmıştır. Bedensel-kinestetik zekâ alanı A seviyesinde 39 (%61,90), B seviyesinde 10 (%15,87), C seviyesinde 14 (%22,22) kez kullanılmıştır. Doğacı zekâ alanı A seviyesinde 29 (%48,33), B seviyesinde 10 (%16,67), C seviyesinde 21 (%35,00) kez kullanılmıştır. Müziksel-ritmik zekâ alanı A seviyesinde 9 (%52,94), B seviyesinde 5 (%29,41), C seviyesinde 3 (%17,65) kez kullanılmıştır.

Tablo 8'deki verilere bakıldığında sözel-dilsel, görsel-uzamsal, mantıksal-matematiksel ve müziksel-ritmik zekâ alanlarının seviye arttıkça kullanım oranlarının azaldığı görülmektedir. İçsel-öze dönük zekâ alanında ise seviye attıkça kullanım oranında da artış görülmektedir. Sosyal-kişilerarası zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve doğacı zekâ alanlarının C seviyesinde B seviyesine oranla daha fazla kullanıldığı, A seviyesine oranla ise daha az kullanıldığı görülmektedir. Bu verilerden de anlaşılacağı üzere kitaplarda zekâ alanlarının dağılımına eşit derecede yer verilmemiştir. Tablo 8'e bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanının C seviyesinde diğer seviyelere oranla fazla kullanıldığı, geri kalan tüm zekâ alanlarının ise A seviyesinde diğer seviyelere oranla daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadelerin C seviyesindeki kazanımlarla doğru orantılı olarak içsel-öze dönük zekâ alanına yönelik olmasıdır. Setin tüm seviyelerindeki zekâ alanlarının toplamına bakıldığında öğretmen kılavuz kitaplarında en çok kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı en az kullanılanın ise müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu görülmektedir. Müzik-ritmik zekâ alanının öğretmen kılavuz kitaplarında az kullanılmasının sebebi bu alana yönelik etkinlik hazırlamanın özel bir yetenek gerektirmesi düşünülebilir. Çünkü müzik-ritmik zekâ alanı sadece müzik dinleme veya şiir okuma gibi etkinliklerden oluşan bir zekâ alanı değildir. Etkinliklerde daha çok melodi ve ahengin hâkim olduğu bir zekâ alanıdır. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler öğretmene yönelik olduğundan ve her öğretiliminde bu zekâ alanının gelişmiş olması mümkün olmadığından bu zekâ alanının az kullanıldığı düşünülebilir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde çalışma bulgularından hareketle tartışılarak sonuca ulaşılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

##### 4.1. Ders kitaplarına ilişkin sonuçlar:

Ders kitaplarının A, B ve C seviyeleri içerisindeki zekâ alanlarına tek tek bakıldığında üç seviyede de en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu, en az kullanılan zekâ alanının ise müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Üç seviyedeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında ise seviye yükseldikçe ders kitapları içerisindeki zekâ alanı sayılarının azaldığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki zekâ alanlarının seviyeler arasındaki karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanının B seviyesinde, diğer tüm zekâ alanlarının ise A seviyesinde diğer seviyelere oranla daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca zekâ alanlarının seviyeler arasındaki dağılımına bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanı hariç tüm zekâ alanlarının seviye ilerledikçe kullanım oranlarının azaldığı tespit edilmiştir. Üç seviyenin toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında en fazla sözel-dilsel zekâ alanının, en az müziksel-ritmik zekâ alanının kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ders kitaplarının inceleme sonuçlarıyla ilgili olarak şunları söylemek mümkündür: Ders kitaplarının tamamında en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni dil öğretiminin insanın sözel-dilsel zekâ alanına hitap eden bir olgu olmasıdır. Ders kitaplarında en az müzik-ritmik zekâ alanının kullanılmasının nedeni olarak gramer kurallarının bu zekâ alanıyla öğretilmesi için öğretmenlerin özel bir yeteneğe ve fazladan zamana ihtiyaçları olduğu düşünülebilir. Ders kitaplarının seviyeler arasındaki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında seviye ilerledikçe zekâ alanı sayılarında

azalma olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki zekâ alanlarının seviyeler arasındaki dağılımına bakıldığında ise içsel-öze dönük zekâ alanı hariç diğer tüm zekâ alanlarının en fazla A seviyesinde kullanıldığı ve seviye arttıkça kullanım oranlarının azaldığı tespit edilmiştir. Sadece içsel-öze dönük zekâ alanının B seviyesinde diğer seviyelere göre daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B seviyesindeki kazanımlarda içsel-öze dönük zekâ alanına yönelik ifadelerin fazla olması gösterilebilir. Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metninde B seviyesi için “Bağımsız Dil Kullanıcısı” (MEB, 2013) ifadesi yer almaktadır. Bu ifade öğrencinin B seviyesinde dilin farkındalık düzeyinde olduğunu ve neyi bilip bilmediğinin farkında olarak kendi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebileceğini göstermektedir. Bu da öğrencinin içsel-öze dönük zekâ alanını bu seviyede fazlasıyla kullanması demektir.

Benzer şekilde Yılmaz (2010), yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan “Bonjour Le Français” adlı ders kitabındaki etkinlikleri çoklu zekâ kuramı açısından incelemiştir. Çalışmanın sonucunda etkinliklerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığını tespit etmiştir. Yılmaz’ın (2010), yapmış olduğu çalışma bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Dil öğretiminde kullanılan kitaplarda sözel-dilsel zekâ alanının fazla çıkması oldukça doğaldır çünkü dil öğretimi sözel-dilsel zekâyâ dönük bir olgudur. Bu nedenle iki çalışmanın sonucunda da sözel-dilsel zekâ alanının fazla çıkması doğaldır.

#### 4.2. Çalışma kitaplarına ilişkin sonuçlar:

Çalışma kitaplarının A, B ve C seviyeleri içerisindeki zekâ alanlarına tek tek bakıldığında her seviyede en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. A ve B seviyelerindeki çalışma kitaplarında sosyal-kişilerarası zekâ, B ve C seviyelerindeki çalışma kitaplarında bedensel-kinestetik zekâ, A ve C seviyelerindeki çalışma kitaplarında ise müziksel-ritmik zekâ alanına hitap eden herhangi bir etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir. Tüm seviyelerdeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında ise seviye arttıkça etkinlikler içerisindeki zekâ alanı sayılarının azaldığı tespit edilmiştir. Çalışma kitaplarındaki zekâ alanlarının seviyeler arasındaki karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında sosyal-kişilerarası zekâ alanının sadece C seviyesinde, bedensel-kinestetik zekâ alanının sadece A seviyesinde ve müziksel-ritmik zekâ alanının sadece B seviyesinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Tüm seviyelerdeki çalışma kitaplarında en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu, en az kullanılan zekâ alanlarının ise sosyal-kişilerarası zekâ ve bedensel-kinestetik zekâ alanları olduğu tespit edilmiştir. Çalışma kitaplarının seviyeleri arttıkça sözel-dilsel zekâ, görsel-uzamsal zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarının kullanım oranlarının azaldığı, içsel-öze dönük zekâ alanının ise kullanım oranının arttığı görülmüştür. Çalışma kitaplarında içsel-öze dönük ve sosyal-kişilerarası zekâ alanlarının C seviyesinde, müziksel-ritmik zekâ alanının B seviyesinde, geriye kalan tüm zekâ alanlarının ise A seviyesinde diğer seviyelere göre daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Çalışma kitaplarının inceleme sonuçlarıyla ilgili olarak şunları söylemek mümkündür: Çalışma kitaplarının tamamında en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni dil öğretiminin sözel-dilsel zekâ alanına hitap eden bir olgu olmasıdır. Yedi İklim öğretmen kılavuz kitaplarının “Kendimi Değerlendiriyorum” bölümünde yer alan şu ifadeler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bireysel farklılıkların dolayısıyla da çoklu zekâ kuramının dikkate alındığını göstermektedir: “Bu bölümde; Öğrencilerinizden değerlendirme cümlelerini sözlük yardımıyla anlamaya çalışmalarını isteyiniz. Zorlandıkları yeterlikle ilgili ek çalışma ve ödev istemelerini söyleyiniz. Öğrencilerin kişisel farklılıklarına göre ayrı ayrı ödevler vermeniz gerekir. Verdiğiniz her ödevi de mutlaka kontrol edip öğrenciye dönüt vermelisiniz” (Barın vd., 2015:30). Bu ifadelerden öğrencinin eksik kaldığı bir yeterlilikle ilgili ona ek ödevler verilmesi ve bu ödevlerin her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre seçilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Burada kitap öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre etkinlikler kullanılmasını öğretmenin sorumluluğuna bırakmıştır. Bunun nedeni sosyal-kişilerarası zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve müzik-ritmik zekâ alanlarıyla ilgili ödevleri öğrencilerin evde uygulaması ve sınıf ortamında bu ödevlerin kontrolünün zor olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Örneğin; sosyal-kişilerarası zekâ ile ilgili bir etkinlik için öğrencinin ikinci bir kişiye ihtiyacı olabilir. Öğrenci bu etkinliği evde uygulayabilse bile derste bu ödevin kontrolünün yapılması ders süresi bakımından zorluk oluşturabilir. Bu sebeplerden ötürü setin bazı çalışma kitaplarında ve bazı seviyelerde sosyal-kişilerarası zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve müzik-ritmik zekâ alanlarının kullanılmadığı ya da az kullanıldığı düşünülmektedir. Çünkü öğretmen tarafından kontrol edilemeyecek bir ödevin öğrenciye verilmesinin bir faydası yoktur. Lakin bu zekâ alanları daha fazla gelişmiş öğrenciler düşünüldüğünde çalışma kitabında yer alacak etkinliklerin sınıf

ortamında kontrol edilebilecek düzeyde hazırlanmaya çalışılması ve bu zekâ alanlarına yönelik etkinliklerin çalışma kitaplarında bulunması çoklu zekâ kuramı açısından önemlidir.

Benzer şekilde Demir (2016), 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi çalışma kitaplarını çoklu zekâ kuramı açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal-kişilerarası, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik ve doğacı zekâ alanlarına çalışma kitaplarında hiç yer verilmediğini tespit etmiştir. Demir'in (2016) yapmış olduğu çalışma bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Fakat bu çalışmanın sonucunda Demir'in çalışmasından farklı olarak çalışma kitaplarında doğacı zekâ alanına az da olsa yer verildiği tespit edilmiştir.

#### 4.3. Öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin sonuçlar:

Öğretmen kılavuz kitaplarının A, B ve C seviyeleri içerisindeki zekâ alanlarına tek tek bakıldığında her seviyede en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu, en az kullanılan zekâ alanının ise müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Tüm seviyelerdeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında en fazla zekâ alanının A seviyesinde kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki zekâ alanlarının seviyeler arasındaki karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanının C seviyesinde, geri kalan tüm zekâ alanlarının ise A seviyesinde diğer seviyelere oranla daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bedensel-kinestetik zekâ ve doğacı zekâ alanları en fazla A seviyesinde kullanılmasına rağmen, bu zekâ alanlarının C seviyesindeki kullanım oranları B seviyesine göre fazladır. Sözel-dilsel, görsel-uzamsal, mantıksal-matematiksel ve müziksel-ritmik zekâ alanlarının seviye ilerledikçe kullanım oranlarının azaldığı, içsel-öze dönük zekâ alanının ise seviye arttıkça kullanım oranının arttığı görülmüştür. Üç seviyenin toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında öğretmen kılavuz kitaplarında en fazla sözel-dilsel zekâ, en az müziksel-ritmik zekâ alanının kullanıldığı tespit edilmiştir.

Öğretmen kılavuz kitaplarının inceleme sonuçlarıyla ilgili olarak şunları söylemek mümkündür: Öğretmen kılavuz kitaplarının tamamında en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Yedi İklim'in bir dil öğretim seti olması bakımından çıkan bu sonuç normaldir. Fakat öğretmen kılavuz kitaplarında sekiz zekâ alanının eşit derecede kullanılmadığı tespit edilmiştir. Üç seviye arasında zekâ alanlarının ağırlıklı olarak en fazla A seviyesinde kullanıldığı tespit edilmiştir. İçsel-öze dönük zekâ alanının seviye arttıkça kullanım oranının arttığı ve en fazla C seviyesinde kullanıldığı görülmüştür. Bu durumun MEB'in (2013) çevirisini yaptığı, Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B ve C seviyesindeki kazanımların içsel- öze dönük zekâ alanına yönelik olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen kılavuz kitaplarının tamamında en az kullanılan zekâ alanının müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu görülmüştür. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler öğretmene yönelik olduğundan ve her öğretilimde bu zekâ alanının gelişmiş olması mümkün olmadığından veya bu alana yönelik etkinlik uygulamaları için öğretmenlerin fazladan zamana ve özel yeteneğe ihtiyaçları olacağından bu zekâ alanının öğretmen kılavuz kitaplarında az kullanıldığı düşünülmektedir.

Benzer şekilde Kırıcı (2011), ikinci kademe Türkçe ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarını çoklu zekâ kuramı açısından incelediği çalışmasının sonucunda öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadelerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığını tespit etmiştir. Söz konusu bu çalışmada da öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadelerde en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Kırıcı'nın (2011), yapmış olduğu çalışma bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Fakat Kırıcı'nın (2011), çalışmasında yönlendirici ifadelerde en az kullanılan zekâ alanı doğacı zekâ alanı iken bu çalışmanın sonucunda yönlendirici ifadelerde en az kullanılan zekâ alanı müzik-ritmik zekâ alanı olarak tespit edilmiştir. Bu iki çalışma arasında öğretmen kılavuz kitaplarında en az kullanılan zekâ alanı açısından farklılık olduğu görülmüştür.

Gardner tarafından ortaya atılan, bireysel farklılıkları temel alan ve her insanda sekiz ayrı zekâ alanı olduğunu savunan çoklu zekâ kuramı eğitim alanında çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Eğitim-öğretimin temel kaynağı olan ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının çoklu zekâ kuramına uygunluğu çeşitli çalışmalarla incelenmiştir. Eğitim-öğretim ortamlarında, bireysel farklılıklara dikkat edilerek öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsenmesi gerektiği öğretim programlarında en çok vurgulanan husustur. Buna rağmen yapılan çalışmalara bakıldığında eğitim-öğretimin temel materyali olan kitapların, bireysel farklılıkları temel alan çoklu zekâ kuramına yeterince uygun olarak

hazırlanmadığı veya kitapların kuramın öne sürdüğü sekiz zekâ alanının tümüne hitap etmediği görülmüştür. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin geneline bakıldığında sette en fazla sözel-dilsel zekâ alanın kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni Yedi İklim'in bir dil öğretim seti olması ve dil öğretiminin de sözel-dilsel zekâyâ dönük bir olgu olmasıdır. Bu nedenle dil öğretim kitaplarında sözel-dilsel zekâ alanının fazla çıkması oldukça doğaldır. Fakat her ne kadar sette bireysel farklılıklara dikkat edilmeye çalışılsa da bireysel farklılıkları temel alan çoklu zekâ kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanına eşit derecede yer verilmediği tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara bakıldığında Yılmaz (2010), Demir (2016) ve Kırıcı'nın (2011) yapmış oldukları çalışmalarla da bazı açılardan benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Aşağıda bundan sonra hazırlanacak yeni kitaplar ve yapılacak yeni çalışmalar için öneriler sunulmaktadır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanacak yeni kitaplarda çoklu zekâ kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanına mümkün olduğunca eşit yer verilmesine dikkat edilmelidir.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanacak yeni kitaplarda kullanılacak etkinlik, ek etkinlik ve yönlendirici ifadeler tek bir zekâ alanına yönelik değil, birden fazla zekâ alanına yönelik olmalıdır.
3. Çoklu zekâ kuramına göre işlenen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek, zekâ alanlarına yönelik alternatif etkinlikler hazırlama konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

## Kaynaklar

- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı M. & Özdemir, C. (Ed.) (2015). *Yedi iklim Türkçe c2 öğretmen kitabı*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık: Ankara.
- Baş, G. (2010). İngilizce dersinde çoklu zekâ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutum düzeylerine katkıları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 411-430.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 1(4), 107-133.
- Bulut, İ. (2003). *Çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ve çoklu zekâ teorisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağlı, A. (2006). *1990-2000 yılları arası ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki halk şiiri metinlerinin çoklu zekâ teorisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Demir, B.(2016). *Türkçe dersi çalışma kitaplarındaki etkinliklerin çoklu zekâ kuramı bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Dilâçar, A. (1978). *Ana dili ilkeleri ve Türkiye dışındaki başlıca uygulamalar*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Gardner, H. (2017). *Zihin çerçeveleri: çoklu zekâ kuramı* (3. Baskı). Ebru Kılıç ve Güneş Tunçgenç (Çev.). Alfa Basım Yayın Dağıtım: İstanbul.
- Gülfil, D. (2010). *Fransızca öğretiminde kullanılan ders kitaplarının çoklu zekâ kuramına göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güzel, A. & Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı), Akçağ Yayınları: Ankara.
- Güçükoğlu, B., Türker, M. (2015). Yabancı dil olarak web tabanlı Türkçe öğretiminde materyal hazırlama süreci. *Turkish Studies*, 10(15), 439-450.
- Hamurlu, M. K. (2007). *Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kırıcı, I. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının çoklu zekâ kuramına uygunluk durumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- MEB, (2013). *Diller için avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme* (2. Baskı), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları: Ankara
- Meletli, F. (2007). *Yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda çoklu zekâ kuramı ve kısa hikâye kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mete, F. (2012). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ongün, V. (2008). *Une étude sur le rôle et la place des intelligences multiples dans l'enseignement des langues étrangères*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim* (5. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Temel, Ç. Z. (2008). *Çoklu zekâ kuramı'nın ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretimi için kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yaylı, D. & Bayyurt, Y.(2011). *Yabancılara Türkçe öğretimi - politika yöntem ve beceriler*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Yeşilyurt, E. (2015). *Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yılmaz, A. (2010). *Türkiye'de Fransızca dil öğretimi ve çoklu zekâ kuramı: ilköğretim 4.sınıf Fransızca ders kitaplarında çoklu zekâ kuramının yeri ve uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit, E. (2011). *Ortaöğretim 10. Sınıf Türk edebiyatı ders kitabındaki metin altı sorularının ve etkinliklerin çoklu zekâ kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: ebd.beun.edu.tr



## Upon the Applicability of Montessori Model in Islamic Religious Education

Ayhan YURDAGÜL<sup>1</sup>, Mehmet ŞANVER<sup>2</sup>

Received: 23 November 2018, Accepted: 11 May 2019

### ABSTRACT

The aim of this study was to search the Montessori method of education which was developed by Maria Montessori -an Italian medical doctor- who opened her first classroom, the Casa dei Bambini, or Children's House, in a tenement building in Rome in the early 20th century. And to analyze how and to what extent the Montessori Method and its philosophy are applicable to Islamic teachings and education. Though Montessori Method has been used for more than 100 years around Europe, It is still new for educators in Turkey. Taking into consideration this fact; In this search, firstly, Maria Montessori's her own studies and books have been analyzed and read, the books and other studies such as articles and master studies on her method and principles were revised. Secondly, applications used in Islamic religious Education, methods implied in holy book Quran and used by Prophet Muhammad (p.b.u.h) were reviewed and approaches of the Islamic scholars of modern and classic era of Islamic religious education were also revised and finally, after making the analyze of the differences and similarities between the approaches and philosophy of Islamic religious education methods and Montessori Method, this study tried to compare Montessori Method and Islamic Religious Education methods in terms of their overlapping points and approach differences.

**Keywords:** Education, Religious Education, Islamic Education, Montessori, Alternative Education.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Introduction*

Developed societies that can read the society, the individual and the important relations between them accurately begin to realize that religious education is more vital than ever in an increasingly diverse society and needs a higher status. The moral prescriptions, constructive and regulatory solutions offered by religions cannot be ignored. In this study, It is aimed to reveal to what extent the Montessori Model which is one of the most important educational model in many parts of the world with its 100 year old fame is applicable to Islamic teachings and education. This search tries to discover what are the overlapping points and approach differences between Montessori method and Islamic Religious Education methods after making the analyze of each method separately.

#### *Methods*

In this search, Firstly, Maria Montessori's her own studies and books have been analyzed and read, the books and other studies such as articles and master studies on her method and principles were revised. Secondly, applications used in Islamic religious education, methods implied in Quran and used by Prophet Muhammad were reviewed a literature review on the approaches of the Islamic scholars of modern and classic era of Islamic religious education was made.

#### *Results and Discussion*

<sup>1</sup> PhD student, Bursa University of Uludag, Social Sciences Institute, Department of Philosophy and Religious Studies, Religious Education.

<sup>2</sup> Assist. Prof. Dr., Bursa Uludag University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Studies. [mehmetsanver@hotmail.com](mailto:mehmetsanver@hotmail.com)  
orcid.org/0000-0001-8710-4459

Applying Montessori educational approach in an important area such as religious education will be very beneficial. Especially in today's world, it is of great importance to get support from alternative approaches due to the notions of morality, values and spirituality whose importance and necessity are still more understood. But this model should not be blindly applied with Montessori's world view to our children, but it must be adapted to our own faith and the Islamic framework and must be benefited from it in accordance with the Prophet's sunna, taking the overlapping issues and tissue incompatibilities into consideration. Because, it may be said that in both educational approaches, it is aimed to raise an individual who is proper to the consent of God. Because Montessori concludes his work called "Absorbent Mind" with this prayer which she considers to be the only curriculum: 'God, help us unravel the mystery of childhood so that we can recognize, love and serve the children in line with your justice and your sacred will.' But it should not be overlooked that Montessori reflects the understanding of God of the Christian Western world, while Islamic education has the Allah belief of the Muslim World.

### *Conclusion*

The aim of Montessori is not to create geniuses in education, but to allow each child to create and develop themselves based on their own abilities and potential powers. Montessori tries to do this by pulling the teacher back, hiding it in the environment. She wants the child to taste the feeling of self-accomplishment most intensely. At this point it should be noted that human beings can grasp the truth with the mind alone, but this grip capacity is exhausted somewhere and outside support becomes essential. Had it not been so, Allah would not have sought to send educators and prophets to various times, geographies and societies. There are balances in life. Systems are built on these balances. This balance requires different positions to each unit. When one's location changes, others are affected, and the functioning balance can be distorted. In education, all kinds of changes such as over-securing the teacher, highlighting the student very much, pushing the environment very much backward, or vice versa, may have harmful effects on the other. Therefore, it would be appropriate to say that the measures such as "balance, middle course, middle way (true path) will shed light on our way.



# İslâm Din Eğitiminde Montessori Modelinin Uygulanabilirliği Üzerine

Ayhan YURDAGÜL<sup>1</sup>, Mehmet ŞANVER<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 23 Kasım 2018, **Kabul Tarihi:** 11 Mayıs 2019

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı İtalyan bir tıp doktoru olan Maria Montessori tarafından 20.yy'ın başlarında 'Çocuk Evi' adıyla başlatılmış olan Montessori eğitim modelini yazınsal olarak araştırmak, bu modelin din eğitimi konusuna yaklaşımını, sağladığı açılımları ve bu açılımların İslam din eğitimi örneğinde nasıl ve ne derece uygulanabileceğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ortaya çıktığı topraklar ve uygulama alanı bulduğu ülkeler açısından bir asrı çoktan aşmış olan; ülkemiz eğitimcileri içinse neredeyse yeni sayılan bu eğitim modelinin kurucusu Maria Montessori'nin eserleri incelenmiş, hakkında yazılmış kitap, makale, araştırma, tez, internet kaynakları vb. çalışmalar gözden geçirilmiş ve çeşitli veriler toplanmıştır. Daha sonra İslam din eğitiminde uygulanan metotlar, Kur'an-ı Kerim ve İslâm peygamberinin uygulamaları, önemli klasik dönem ve modern İslam eğitimcilerinin yaklaşımları da dikkate alınarak, her iki yaklaşım ayrı ayrı ele alındıktan sonra, örtüşükleri noktalar ve yaklaşım farklılıkları çerçevesinden yaklaşılarak mukayese edilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Din Eğitimi, İslami Eğitim, Montessori, Alternatif Eğitim.

## 1. Giriş

İnsanlar, nerelere yatırım yapmanın kârlı olacağı gibi konularda fikir alışverişinde bulduklarında genelde; gayrimenkul, değerli maden, döviz gibi sonuçlar ortaya çıkar. Bu çıkan sonuçların arasında çoğunlukla yer almasa da; kısa, orta ve uzun vadede en kârlı yatırımın insana yapılan yatırım olduğu, eğitimin de bu yatırımın ana malzemesi olduğu artık genel kabul gören bir gerçektir. Eğitimin genel çerçevesi içinde 'din eğitimi' başlığını; toplumu, bireyi ve aralarındaki önemli ilişkileri okuyabilen toplumlar oldukça önemsemekte ve üst soralara taşımaktadırlar. Dinlerin insanlara sunduğu ahlâki reçeteler, yapıcı, düzenleyici çözümler görmezden gelinemez. Hele ki konumuz gönderilen son peygamberle her açıdan tamamlanmış din olan 'İslâm' olunca, eğitim bahsi daha çok önem kazanmaktadır. Anlatılması gereken hakikatin ağırlığı ve önemi ölçüsünde de kullanılacak yöntem ve yaklaşımların mahiyeti öne çıkmaktadır. Bu bağlamda uygulanan en çağdaş, etkili, başarılı metotlar takip edilmeli ve 'uygunluğu nispetinde' İslami eğitim çerçevesinde değerlendirilmelidir kanaatindeyiz. Bu çalışmanın ana muhtevası bu düşünceden hareketle ortaya çıkmıştır. Montessori eğitim modeli, bugün vardığı nokta itibarıyla dünyanın belli başlı gelişmiş ülkelerinde geniş uygulama alanları bulmuş ve eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi noktasında önemli başarılar elde edilmesini sağlamıştır. Ülkemizde de din eğitimi açısından bu önemli akımın görmezden gelinmemesi ve bu eğitim yaklaşımından mümkün mertebe istifade edilmesi gerektiğini düşünmekteyiz.

## 2. İslâm ve Eğitim

İnanma hissi insanoğlunda yaratıldığından beri, fitratı gereği vardır. Bununla birlikte insan yaratıldıktan sonra kendi haline terk edilmemiş ve bir takım yasalarla kuşatılmıştır. Etrafını saran bu yasalar çerçevesinde öğrenip, öğrendiklerini aktararak gelişen insanoğlu için bununla da yetinilmemiş, periyodik olarak kitaplar (ilahi vahiy) ve peygamberler ile desteklenmiş (Kalın, 2002), bu anlamda zafiyet görüldükçe de bir nevi takviye edilmiştir. İşte bu takviye sürecine ve başından sonuna kadar bu işleyişe 'eğitim' diyebiliriz. Bu durumda, Peygamberlere 'eğitici', indirilen kitaplara da 'müfredat' demenin isabetli olacağı kanaatindeyiz. İslâm dininin Peygamberi Hz. Muhammed, "Ben ancak bir öğretmen olarak gönderildim" (İbni Mace, Mukaddime, 17) hadisiyle bu düşüncemize bir dayanak oluşturmaktadır.

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

[mehmet-sanver@hotmail.com](mailto:mehmet-sanver@hotmail.com), orcid.org/0000-0001-8710-4459

İnsan, zafiyet yönüyle de, mukavemet yönüyle de farklı özellikler gösterebilen bir varlıktır. Dolayısıyla bu yönü itibarıyla de periyodik olarak bir eğitime ihtiyacı olduğunu görmekteyiz.

Eğitimin insan için önemini ifade ettikten sonra, İslâm dini açısından da vazgeçilmez bir öneme sahip olduğundan bahsetmek istiyoruz. İslâmî literatürde ‘eğitim’ kelimesi yerine daha ziyade ‘terbiye’ kelimesine rastlıyoruz. Arapça asıllı olan bu kelime r.b.v. (rubuv) maddesinden türemedir (Canan, 1984) ve sözlükte; artmak, çoğalmak, meydana gelmek, çocuğu yetiştirmek, büyütüp beslemek, ıslah etmek, düzeltmek, idare etmek, işini üzerine almak, düzene koymak gibi anlamları olan kapsamlı bir kelimedir (Bayraktar, 1997).

Günümüzdeki kullanımıyla bir miktar köşeye sıkıştırılıp daha ziyade ‘ahlâk eğitimi’ manasında daraltılsa da, aslında kelimenin kökeni ve literatürdeki kullanımının daha kapsamlı olduğunu görmekteyiz.

‘Terbiye’ her türlü eğitim ve öğretim faaliyetlerini ‘ta’lim ve te’dip’ kelimelerinin de yardımlarıyla karşılayan bir kelimedir. Öyleyse değindiğimiz bu üç kavramı anlamadan İslam’ın eğitime bakışını netleştirmemiz zor görünmektedir. Aydın (2017) bunları şöyle bir tanım içinde toparlamaktadır: “Bireylerin öğrenmeleri kılavuzlanarak (ta’lim) insani potansiyelini geliştirmesine yardımcı olmak suretiyle (terbiye), insani meziyetler kazanmasına ve bu yolda ilerlemesine rehberlik etmek (te’dib)”.

Üzerinde durmamız gereken bir diğer kelime de Kur’an-ı Kerim’de sıkça tekrarlanan ‘rab’ kelimesidir. İlk ve mutlak terbiyecisi olması, bu mürebbi vasfının her an devam etmesi ve özellikle insanların terbiyesi hususunda vekiller tayin etmesi (Bayraktar, 1997) cihetiyle Allah (c.c.) ‘rab’ ismiyle terbiye konusunda oldukça önemli bir yer tutmaktadır. ‘Âlemlerin eğiticisi’(Kalın, 2002), efendi, sahip, düzene koyan, tedbir eden, terbiye ve tenmiye eden, maddi, manevi kemale erdiren Allah (Bayraktar, 1997) anlamlarında ki bu kelime ve dolayısıyla Allah’ın ‘Rab’ olma vasfı, aslında İslam inancı açısından eğitim hususunun gayet açık bir şekilde ifade edildiğini, önemsendiğini, insan ve din ilişkisinde eğitimin oldukça önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Zernuci, ‘Ta’lim-ül Mûteallim’ adlı eserinde Hz. Muaz Bin Cebel’in şu sözünü aktararak, hem eğitim ve öğretimin sürecini ve döngüsünü, hem de İslâmî anlamda maksatlarının altını çizmek istemiştir: “İlim öğrenin; zira ilmin öğrenilmesi haşyet/Allah korkusudur. İlim talep etmek ibadettir. İlimi tekrar etmek tesbihtir, ilmi arayıp araştırmak cihattır, onu bilmeyenlere öğretmek sadakadır, bilenlerle paylaşmak da Allah’a yakınlıktır (Zernuci, 2013).”

### 2.1. Kur’an ve Sünnette Uygulanan Eğitim İlke ve Metodları

Bir dinin herhangi bir konuya yaklaşımını bütünsel olarak tespit edebilmek için öncelikle dereceli olarak o dinin kaynaklarına ve en önemli temsil şubelerine bakmak gerekir. Araştırmamızın konusunun İslâm dini olması itibarıyla, bu kaynaklar Kur’an ve Sünnettir. Tabiatıyla, çalışmamızın sınırlılığı içerisinde göz önünde bulunduracağımız kaynaklar da bu iki önemli kaynak olacaktır.

Konuya eğitimin faileri noktasından baktığımız takdirde, yani eğitimciler/terbiyeciler açısından yaklaştığımızda da karşımıza aynı minvalde bir sınıflandırma çıkmaktadır:

- a. İlk, tek ve mutlak terbiyecisi olan Hz. Allah.
- b. Mutlak manada olmayan diğer terbiyeciler
  - Melekler
  - Peygamberler
  - Anne-Baba
  - Öğretmenler (Bayraktar, 1997)

Bu sınıflandırma yaklaşımında Allah’ın mutlak terbiyecisi olarak tespit edildiğini ve peygamberlerin de bu görev için tayin edilen vekiller olduğunu görmekteyiz. Diğerleri de bu işleyişin devam ettiricisi, sürdürücüsü olarak nitelendirilmişlerdir. İslam’ın eğitime yaklaşımını en iyi şekilde ‘müfredat kitap’ olarak nitelendirdiğimiz kaynak ve uygulayıcısı olarak tayin edilmiş Hz. Peygamber’in sünnetine bakarak anlayabiliriz. Bu anlamda ikisini ayrı ayrı değerlendirmek yerine aynı başlık altında ele almaya çalışacağız.

Bilinmektedir ki Kur'an-ı Kerim'in ayetleri ve mesajları Hz. Peygamber'in hayatında şekillenmekte ve en ideal uygulama alanını burada bulmaktadır. O yüzdendir ki; Hz. Peygamber'in eşi Hz. Aişe, onun ahlâkını soran sahabe: 'Onun ahlâkı Kur'an'dır' (Müslim, Müsafirin, 139; Davud, Tatavvu, 26) cevabını vermiştir. Uygulamak üzere getirdiği sistemi bu denli sindirmiş, onunla yekvücut olmuş bir 'muallim', İslâm ve Müslümanlar için büyük bir avantaj olarak görülmelidir. Ayrıca belirtilmelidir ki; dünyanın büyük eğitimcileri arasında yalnız İslâm eğitimcisinin yaşayışı, noktası noktasına her anıyla kaydedilmiş ve günümüze ulaşmıştır (Özbek, 1991). Bu da diğer bir hususiyet olarak öne çıkmaktadır.

Hız. Peygamber'in Allah tarafından eğitildiğine inanmaktayız. Çünkü o, eğitim açısından en hayati öneme sahip çağında yetim ve öksüz kalmıştır. Buna rağmen, yetiştiği sosyo-kültürel çevre daha ziyade Ebu Cehil ve Ebu Lehep karakterinde insanların yetişmesine elverişli olduğu halde ve 40 yaşına kadar hiçbir vahiy almamış olmasına rağmen, bu denli sağlam bir karakter ve kişilikle yetişmiş olmasında Yüce Allah'ın etki ve katkısının olduğunu görmezden gelemeyiz. (Buyrukçu, 1997)

Bundan dolayıdır ki, Kur'an'ın kendine has güçlü bir eğitim/terbiye anlayışı vardır. Evvela yaptığı şey, insanın kalbine Allah'a ve ahiret gününe imanı yerleştirmektir. Yani Kur'an, işe öncelikle bir zihniyet dönüşümüyle başlamıştır. Daha sonra duygularını uyararak, aklını ikna etme yolunu izlemiştir. Bu şekilde insanın aklını, duygularını ve kalbini birlikte ele almıştır. Bunu zorlamadan, insan fitratını dikkate alarak gerçekleştirmiştir. (Bayraktar, 1997) Uyguladığı bütün tebliğ ve eğitim metodlarını da yine bu şekilde insanın yaratılış tabiatını dikkate alarak tatbik etmiştir (Şanver, 2015).

Gaye kadar uygulanan metotların da büyük önem arzettiğini düşünüyoruz. İngiliz filozof Bacon: "Doğru yolda yürüyen bir topal, yolunu şaşırılmış bir koşucudan daha önce hedefine varır" sözüyle hedefe ulaşmak için tercih edilen yolun, yani metodun önemine değinmektedir (Şanver, 2015). Bu noktadan hareketle Kur'an ve sünnette rastladığımız başlıca eğitim metodlarını ve bunların dayandığı ilkeleri şu şekilde sıralayabiliriz:

Metotlar: Takrir (anlatma) metodu, soru-cevap metodu, örnek edinme (model alma) metodu, ibret ve öğütle terbiye metodu, kıssa ile eğitim metodu, darb-ı meselle eğitim metodu, teşvik ve sakındırma metodu, egzersiz ve tekrar metodu, ikna ederek eğitime metodu, duyguları eğitime metodu, yaparak-yaşayarak eğitim metodu, tartışma metodu, karşılaştırma metodu (Bayraktar, 1997; Özbek, 1991; Şanver, 2015).

İlkeler: Bütünlük (totalite) ilkesi, tedricilik (aşamalılık) ilkesi, muhataba görelilik ilkesi, süreklilik ilkesi, menfaat ve karşılık gözetmeme ilkesi, düşünme-düşündürme ilkesi, zorlamama (hürriyet) ilkesi (Şanver, 2015).

Bu ilke ve metodlar çerçevesinde İslâm insanlığa, gerek teorik, gerekse pratik açıdan son derece somut ve özgün bir eğitim sistemi sunmuştur. En ideal uygulamasını da hayatın her sahasında birebir örnek olan yaşantısı ile Hz. Peygamber'de görmek mümkündür.

## 2.2. İslam Eğitiminde Öğretmen

İslam inancında Allah mutlak mürebbi/eğiticidir (Fersahoğlu, 1997). İnsanı yaratan, bilinmek ve tanınmak isteyen, terbiye eden, terbiyesi mutlak manada devam eden, ayrıca ilk ve tek terbiyeci olma özelliğini kendinde bulunduran da yine Allah'tır. Lakin O, özellikle insanların terbiyesi meselesinde kendine melekler, peygamberler, alimler, öğretmenler vb. gibi muhtelif vekiller tayin etmiş ve görevin yürütülmesini onlara tevdi etmiştir (Bayraktar, 1997). Hz. Peygamber'in 'Alimler peygamberlerin varisleridir' (Buhârî, 'İlim', 10; İbn Mâce, 'Muqaddime', 17) hadisi de böyle bir silsile oluşturmamızda bize dayanak teşkil etmektedir. Yani Allah Teala, kendine vekil olarak melekleri ve peygamberleri tayin ederken; Hz. Peygamber de bu veraseti alimlerle sürdürmüştür.

Eğitim için en yalın haliyle tecrübelerin aktarımı dersek, öğretmen bu tecrübeleri aktaran kişidir ve bu anlamda önemi inkâr edilemez. Çünkü yaşanmış deneyimlerden yararlanmak her halükarda oldukça ergonomik bir durumdur. Dolayısıyla eğitim konusunda öğretmen en önemli unsurlardan biridir ve İslami eğitim düşüncesinde bu makama büyük değer atfedilmektedir.

İnsan dünyaya son derece acz ve ihtiyaç halinde gelmektedir. Yaratılışındaki melekeleri gelişmeye ve tekamüle gereksinim duymakta, bilim ve teknoloji durmadan gelişmekte, her türlü ihtiyaçlar da buna paralel olarak artmaktadır. Bunlara ilmin sınırsız oluşu, insan bilgisinin oldukça sınırlı olması, dini ihtiyaçlar, meslek ve sanatların öğrenilme mecburiyetleri de eklenince (Bayraktar, 1997), öğretmenin

rolü ve önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Böyle bir öneme sahip olan öğretmenin vasıfları Bayraktar (1997) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- “Meslek sevgisi
- Feraset
- Sevgi, şefkat, merhamet
- Allah korkusu
- Güzel ahlak
- Vakar
- Tevazu
- Afv
- Sabır
- Adalet, eşit muamele
- Örnek olma”

İslami eğitim düşüncesine, dünyanın farklı coğrafyalarında muhtelif zamanlarda yaşamış alimlerin, din büyüklerinin; tarihte, siyasette, bilim ve sanatta kalıcı izler bırakmış şahsiyetlerin önemli katkılar sağladıklarını bilmekteyiz.

İslam alimlerinin, eğitimcilerinin iyi bir öğretmende olması konusunda hemfikir oldukları bu hususiyetleri de şöyle özetleyebiliriz:

- Allah rızasını gözetmeli,
- Öğrenciyi evladı yerine koyup, şefkat ve merhametle yaklaşmalı,
- Vazifesini sevmeli ve kıymetini bilmeli,
- Sert yasaklar koymak yerine, ima yoluyla yumuşak şekilde yönlendirmeli,
- Bildiği ile amel etmeli, sözü ve davranışı bir olmalı,
- Sabırlı ve yumuşak huylu olmalı,
- Tevazu sahibi olmalı,
- Feraset sahibi olmalı, öğrencisini iyi tanımalı ve ona göre yaklaşmalı,
- Her soruyu cevaplamak zorunda hissetmemeli, bilmiyorum diyebilmeli,
- Öğrenciyi faydasız ilimlerden men etmeli,
- Öğrenciye değer vermeli ve onu hakir görmemeli,
- Yeri geldiğinde öğrencinin delilini kabul etmeli.
- Öğrencinin öğrenme iştiağını diri tutmasını bilmelidir.
- İyimser olmalı (Akyüz, 1999; Bayraktar, 1997).

### 3. Montessori ve Eğitim

Dünyada zaman içinde değişen birçok şey gibi eğitim anlayışı da değişmiş, çok yönlü değişkenler çerçevesinde yepyeni şekiller almıştır. Özellikle yükselen özgürlükçü düşünceler eğitim anlayışını etkilemiş, 19. yy'da; 'alternatif eğitim', 'yeni eğitim', 'eğitimde anarşist yönelimler' gibi söylemler dillendirilmeye başlanmıştır. Muhtelif felsefeciler, fikir adamları ve teorisyenler tarafından bu yönelimler temellendirilmeye çalışılmış ve belirli çerçeveler oluşturulması amaçlanmıştır. Bahsi edilen bu fikir ortamı, eğitimde özgürlükçü fikirlerin hararetle savunulduğu yeni bir pedagojiyi ortaya çıkarmıştır (Korkmaz, 2005). Farklı coğrafyalardan birçok fikir adamının katkıları olsa da bu 'özgürlükçü eğitim'in

temelleri felsefi olarak Fransız düşünür J.J. Rousseau'nun (1712- 1778) eğitim görüşlerine dayandırılmaktadır (Korkmaz, 2005).

Yaşadığı dönem olan 18. yy ve sonrasında birçok konuda olduğu gibi eğitim konusunda da derin izler bırakan J.J. Rousseau özetle şunların üzerinde durmuştur:

- İnsan kendi için eğitilmelidir.
- Birey, her türlü dışsal otorite ve dayatmadan bağımsız olarak kendi eylemlerinin denetimini elinde tutmalı; itaat, tahakküm ve diğer baskıcı yöntemler olmamalıdır.
- Eğitimin merkezinde baskıcı kurallar değil, çocuğun ihtiyaçları ve istekleri yer almalıdır.
- Her çocuğun farklı olduğu göz önünde bulundurulup, eğitimin içeriği çocukların gelişim dönemlerine uygun hale getirilmelidir (Korkmaz, 2005).

Fransız düşünürün eğitim görüşlerini hayata geçiren ilk kişi aslında İsviçreli eğitimci Johann Heinrick Pestalozzi (1746-1827) olarak düşünülebilir. Pestalozzi, ülkesinin çeşitli köylerinde, ekonomik imkânsızlıklar nedeniyle kısa sürede kapansalar da, bu felsefe doğrultusunda okullar açmıştır. Daha sonra bu okulları ziyaret ederek başlayan bu eğitim hareketini bir basamak daha yukarıya taşıyan kişi Alman eğitimci Friedrich Wilhelm Froebel (1782-1852) olmuştur. Froebel, 'çocuk bahçesi' adıyla tarihin ilk anaokullarını açmış ve anaokullarının babası olarak anılmıştır (Durakoğlu, 2010). Bu bilgiler ışığında Montessori'nin "çocuk evi" projesi, hayata geçirdiği eğitim modeli, beslenme kaynakları da anlaşılmıştır. Her ne kadar Montessori eserlerinde Rousseau'yu doğrudan bahis konusu yapmasa da (Korkmaz, 2005) düşünce yapısındaki alternatif eğitim, yeni eğitim, otorite ve eğitim gibi kavramlarda 'kendi kendine eğitim'in öncüsü (Durakoğlu, 2010) olarak kabul edilen J.J. Rousseau'nun etkisi göz ardı edilemez.

Yaşadığı asrın düşünsel yapısı ve entelektüel beslenme kaynakları özetle verilen Maria Montessori, devraldığı ve deyim yerindeyse zirveye çıkardığı bu eğitim modelini nasıl başlatmış ve süreci nasıl devam ettirmiştir? Ülkesi İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olan Maria Montessori (1869-1952) daha sonra psikiyatri alanında uzmanlaşmış, aldığı felsefe, psikoloji ve antropoloji eğitimleriyle de bu alandaki yetkinliğini arttırmıştır (Oğuz ve Akyol, 2006).

Montessori dönemin uzmanlarının zihinsel özürü çocuklara yaklaşımlarını temelden yanlış bularak, bu çocuklara tıbbi müdahaleden ziyade eğitsel müdahalede bulunulması gerektiğini ileri sürmüştür. Itard ve Sequin'in Fransa'da zihinsel engelli çocukların eğitimi ile ilgili çalışmalarından da faydalanarak (Eratay, 2011), kafasında artık yavaş yavaş şekillendirmeye başladığı eğitim modelini normal çocuklar üzerinde de uygulamak istediğini yüksek sesle dillendirmeye başlamıştır. Bunu ilk fırsatta -1907'de Roma'da açılan ve kendi ismi ile anılan 'Çocuk Evi' projesi (Oğuz ve Akyol, 2006) ile- hayata geçirmiş ve yaklaşık iki yıl içinde kafasındaki modeli şekillendirmiştir. O artık dünyanın merakla takip ettiği, eğitim konusunda oldukça özel bir yere oturduğu bir şahsiyet olmuştur.

O halde dünya eğitim tarihinde bu kadar yankı uyandıran Montessori'nin savunduğu temel ilkelerden de kısaca bahsetmenin faydalı olacağı kanaatindeyiz.

### 3.1. Montessori'nin Savunduğu Temel İlkeler

Hakkında çok sayıda çalışma yapılmış bu eğitim modeline birçok farklı açıdan yaklaşmak mümkündür. Konu; çevre, çocuk ve öğretmen (Oğuz ve Akyol, 2006) olmak üzere Montessori'nin ciddiyetle üzerinde durduğu üç önemli sac ayağı çerçevesinde ele alınacaktır.

#### 3.1.1. Montessori ve Çevre: Önceden Hazırlık

Montessori için üç önemli unsurdan biri olan 'çevre'; ortam, eğitimin zemini ve eğitim materyallerinden oluşmaktadır. Montessori; hem fiziksel hem ruhsal, her açıdan çocuğun kullanımına uygun, ona üzerinde tasarruf hakkı veren, son derece yalın tasarlanmış, müdahale edip kendine uydurabileceği, "kendini güvende hissedebileceği" (Topbaş, 2017) bir eğitim ortamının önemini her fırsatta vurgulamaktadır. Ona göre çocuklar, ancak bu şekilde doğal özelliklerini ortaya koyabilecek ve kendileri olabileceklerdir (Montessori, 2016). Çocuk, ezilmiş, horlanmış, kenara itilmiştir. Hatta yakın zamana kadar kendi boyunda bir iskemlesi bile olmamıştır (Montessori, 1992).

Bu eğitim kuramında öğretmen, özellikle görünürde geri plana çekildiği için, çevreye, eğitim ortamına özel bir anlam yüklenmiş ve ekstra işlevler eklenmiştir. Aslında bu eğitim modelinde 'öğretmen' çevreye gizlenmiş, ya da kısmen ortama yedirilmiş de diyebiliriz.

Önceden hazırlık, bu yaklaşımda çok önemlidir. Çocukların yaş grubu, özellikleri, öğretilmek istenen program ve diğer etmenler de göz önünde bulundurularak detaylı ve derinlikli bir hazırlık söz konusu olmaktadır. Bu önceden hazırlanan çevre, artık çocukların keşfetmesi için hazırdır. Bunun için onlara bir dizi 'duyu anahtarları'(Oğuz ve Akyol, 2006) verilir ve bir anlamda çevre ile baş başa bırakılır. Bu baş başa kalma durumunda insanların duyuları oldukça önemlidir. Özellikle beş duyu çocuğun çevreye, ortama dokunabildiği, algılayabildiği beş önemli kapıdır. Ve iletişim bu kapılardan sağlanacağı için de doğru ve yerinde hazırlanmış uyaranlar oldukça fayda sağlayacaktır. Montessori, materyallerini hazırlarken bu durumu dikkate almıştır.

Ayrıca bu materyaller, gelişigüzel seçilip hazırlanmamış; deneysel çalışmaların sonucu oluşturulmuştur. Sınıftaki her çocuk özgürce seçtiği -özellikle her birinden birer tane bulunan-materyalle istediği uzunlukta meşgul olur. Hata kontrolüne ve öz denetime imkan tanıyan bu eğitim araç gereçleri kendi kendine öğrenmeye de bu şekilde imkan tanır (Korkmaz, 2005).

Montessori'de ortamın sahip olması gereken bir diğer özellik de rekabetsiz olmasıdır. Yukarıda belirttiğimiz her oyuncaktan birer tane olması durumuna rağmen rekabet duygusu istenmemekte, her çocuğun başarısını kendisinin bir önceki işine göre belirlemesi gerektiği, başka öğrencilerle kendisini mukayese etmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Topbaş, 2017).

Özetle; çocuğun doğa ve doğal gerçeklikle temasına imkan sağlayan, çocukların boylarına, fiziksel özelliklerine, ihtiyaçlarına göre hazırlanmış bir ortama sahip, sınıftaki mevcut eşyaların oyuncak değil, gerçek nesnelere olduğu; çok süslü, karmaşık eşyalar yerine, sade, zevkli, uyumlu hazırlanmış ve her haliyle hayatın gerçekliğine dokunan bir çevre Montessori için en uygun çevredir (Oğuz ve Akyol, 2006).

### 3.1.2. Montessori ve Çocuk: İnsanoğlunun Babası

#### **Çocuğa Özgürlük**

Çocuk merkezli eğitim dendiğinde akla gelen en önemli kavramlardan biri özgürlük kavramıdır. Bu durumda akla şu soru gelmektedir: Merkeze konan çocuğa ne denli özgürlük olanağı sağlanacaktır?

Maria Montessori'nin eğitim anlayışını özgürlük temelleri üzerine bina ettiğini rahatça ifade edebiliriz (Güral, 2015). Ancak o, özgürlüğe bir kavram daha ilişitirir ve ona göre bu ikisi o kadar iç içe geçmiştir ki, biri olmadan diğeri hükümsüzdür denebilir. O da 'öz disiplin'(Güral, 2015) kavramıdır. Ona göre, çocuğa tanınan özgürlük kaosa, anarşiye, disiplinsizliğe sebep olmayacaktır. Özgürlük ve disiplin aynı madalyonun iki yüzüdür (Montessori, 2015). Bu noktada ikisi arasında belli bir dengenin sağlanmış olması şartıyla çocuk dışarıdan dayatılan kuralların yerine kendi içsel otokontrol mekanizmasını kullanacak ve böylece çok daha etkili olan iç disiplini sağlayacaktır.

Montessori, çocuğa tanınan bu hakkın başıboşluk olmadığını; aksine gelişiminin doğal akışı engellenmediği, gelişim ihtiyaçları doğru zamanlamalarla karşılandığı takdirde çocuğun normalleşeceğini ve gerçek potansiyelini ortaya koyacağını belirtmektedir (Güral, 2015). İtalyan eğitimci, Emici Zihin adlı eserinde bunu şöyle ifade etmektedir: "Özgürlük, çocukların canları ne istiyorsa yapmalarına izin vermek olarak anlaşılırsa, kuşkusuz ancak sapmaların gelişmesine öncelik tanınmış olur ve çocuklarda anormallikler çoğalır (...) bunun için de çocuğun ilgisini çekecek ve çocukta derin bir dikkat yaratacak şekilde ayarlanmış 'etkinlik güdülerinin' sunulması gerekir." Montessori'nin "Çocuğun kendiliğinden ilerlemesini sağlamak, her zaman için eğitim sistemimizin en büyük zaferi olacaktır" (Montessori, 2016) sözü de, yine bu felsefeyi destekler mahiyettedir.

#### **Hareketli Çocuk**

'Hareket' kavramı da Montessori'nin farklı yaklaştığı kavramlardan biridir. Hareketin insan için sadece bedensel gelişim demek olmadığını, hem ruhsal, hem de zihinsel gelişim için vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu savunur ve bunu şu şekilde ifade eder: "Hareket, her zaman için ilişkilerle dolu yaşamın temeli olarak kalıyor. Çünkü insanı ve aslında bütün hayvanlar alemi bitkisel dünyadan ayıran şey işte tam da bu hareket yeteneğidir. Dolayısı ile hareket yaşamın temel parçalarından birisidir ve eğitimin hareketi azaltması, daha da kötüsü ona ket vurması düşünülemez (Montessori, 2016)."

Çoğu zaman eğitimcilerin, ebeveynlerin çocuklarını, öğrencilerini bu konuda oldukça katı bir şekilde disipline etmeye çalıştıklarını, hareketlerini kısıtlamaya çalıştıklarını görmekteyiz. Mesela ders çalışan, kitap okuyan, ödevini yapmaya çalışan bir çocuğun bu esnada hareket ediyor, oturduğu yerde çakılmış vaziyette, kıpırdamadan durmak yerine kıpır kıpır hareket halinde olması durumunda şu uyarıları alması son derece muhtemeldir: ‘Oğlum, oynama da ödevine yoğunlaş!’, ‘Bırak oturup kalkmayı, dersine konsantre ol’. Oysaki çocuğun o hareketli hali, yerinde duramayan mizacı konsantre olmadığının kesin bir kanıtı olmayabilir, belki de yoğunlaşmasını o şekilde sağlayabilmekte, hareket halinde olmak ona çok daha iyi düşünme fırsatı vermektedir.

Aynı çocuk dünyaya geldiği andan itibaren dış dünyayla irtibata geçer ve kişiliğini adım adım inşa etmeye başlar. İnsan benliğini dış gerçeklikle ilişkiye koşan şey de hareketten başkası değildir. Yani hareket, dışarıdan alınan izlenimler ve bunlara bağlı zihinsel algı süreci için çok önemli bir etkidir (Montessori, 1992). Montessori bu durumu şu ifadesi ile pekiştirir: “Bedensel faaliyet ruhu dünya ile birleştirir (Montessori, 1992).”

### **Emici Zihin**

‘Emici zihin’ kavramı, Montessori dendiğinde akla gelen sembol ifadelerden biridir. Ona göre küçük bir çocuk, sadece birkaç yıl içinde inanılmaz şeyler başarabilme kapasitesine sahiptir. Bunu çoğu zaman, engellemelere rağmen, öğretmenler, ebeveynler ve çeşitli eğitim girişimlerine ihtiyaç duymadan, tek başına gerçekleştirir. Bunu başarmasını sağlayan, insanoğlunun son derece kompleks karakteristik özelliklerini oturtmasını sağlayan eşsiz bir güçtür. Bu benzersiz güç ‘emici zihin’ gücüdür (Montessori, 2015). Tamamen yabancı olduğu bir dili dört dörtlük bir şekilde, kuralları ve grameriyle, incelikleriyle öğrenmesini, kapmasını sağlayan da yine bu güçtür.

Çocuğun zihni ve zekâ tipi, bir yetişkininki ile aynı değildir. Bir çocuğun başardığını bizim gerçekleştirmemiz çok zordur. Yukarıda belirttiğimiz gibi, sıfırdan bir dili geliştirmek çok farklı bir zihin tipini gerektirmektedir ve bu çocukta bulunan bir zihin tipidir. Biz yetişkinler, bilgileri alır zihnimize yerleştiririz. Ama onlardan, bir vazunun, içindeki sudan ayrı kalması gibi ayrı kalırız. Oysa bir çocuk, öğrendiği her yeni şeyle bir dönüşümden geçer, zihnini oluşturur ve kendini yeniden inşa eder. İşte bu zihin tipi ‘emici zihin’ tipidir (Montessori, 2015).

### **İç Disiplin**

Montessori yaklaşımı dendiğinde akla gelen sorulardan biri şudur: ‘Bu eğitim yaklaşımıyla, bu kadar serbestiyetle disiplin nasıl sağlanır?’ Kuramda bu sorunun cevabı ‘iç disiplin’dir. Montessori’nin ifadeleriyle bu sorunun cevabı şöyledir: “Bizim sistemimizdeki disiplin kavramı hiç kuşkusuz çok farklıdır. Biz etkin bir disiplin arayışı içindeyiz. Bir kişi yapay bir şekilde dilsiz gibi susturulduğu ve felçli gibi hareketsiz bırakıldığı zaman disiplinin sağlandığına inanmıyoruz. Böyle bir insan disiplinli değil, yok edilmiş bir insandır (Montessori, 2016).” Ünlü eğitimci, bir başka eserinde de bu hususun devamını şöyle dile getirmektedir: “Biz, kendisinin efendisi olan, kendisini düzene sokabilen veya bir yaşam kuralını izleyebilen kişiye disiplinli diyoruz. Bu aktif disiplini kazanmak o kadar kolay değildir. Bu disiplin, yüksek bir eğitim ilkesini ihtiva etmektedir; hareketsizliğe mahkûm edilmekten çok daha başka bir şeydir (Topbaş, 2017).” Montessori için ‘iyi öğrenci’ ve ‘sessiz, hareketsiz öğrenci’ kesinlikle aynı anlama gelmez (Topbaş, 2017).

2012 yılında yapılan bir çalışmanın bulguları da bu görüşü destekler mahiyettedir. Birbirinden farklı üç eğitim yaklaşımının (Montessori Yaklaşımı, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Eğitim ve Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı) çocukların sosyal kural algıları üzerindeki etkilerinin incelendiği bu çalışmada, Montessori’ye göre eğitim alan çocukların sosyal kural algısı, ciddiyet ve otorite olmadığı zamanlarda bile kurallara uymada ve bunu içselleştirmede belirgin bir şekilde öne çıktıklarını göstermektedir (Tepeli ve Yılmaz, 2012).

### **Dikkatin Yoğunlaşması**

Yoğunlaşma anı çok özel ve önemli bir andır. Öğrenci için öğrenmenin, gelişmenin, oluşturmanın en etkin olduğu zaman dilimidir. Montessori, bu ana ayrı bir kutsallık atfeder. Yoğunlaşma başlar başlamaz, öğretmen sanki yokmuş gibi davranmalı –farkettirmeden göz ucu ile takip kaydıyla- ve çocuğa müdahale etmemelidir. Çünkü bu an o kadar kırılabilir ve hassas bir andır ki, ‘en küçük bir dokunuş bile o gizemli anın bir sabun köpüğü gibi yok olup gitmesine ve anın bütün güzelliğinin de kaybolmasına sebebiyet verebilir (Montessori, 2015).

### **Tekrar ve Çalışma Şevki**

Çocuklar da, diğer bütün canlılar gibi, Montessori'nin 'duyarlılık dönemleri' olarak adlandırdığı bir takım gelişim evrelerinden geçer. Bu evrensel gerçeklik, bütün dünya çocukları için değişmezdir. Bu hassasiyet süreçlerinde çocuk, belli bir bilgi ve beceriye karşı doymak bilmez bir 'çalışma şevki ve sevinci' duyar. Engel olunmadığı takdirde elindeki etkinliği şaşırtıcı boyutlarda tekrarlamaktan sıkılmayacaktır. İşte bu tekrarların dikkatin yoğunlaşması, kavrama ve zihin gücünün artmasında payı oldukça büyüktür (Oğuz ve Akyol, 2006).

### **Ödüller ve Cezalar**

Montessori, ödülü de cezayı da aynı kefeye koyar ve ikisinin de boş olduğuna hükmeder (Montessori, 1992). Çocuğa dışarıdan baskı kuran bir otorite figürü olmadığı için ödül ve ceza gereksiz olmaktadır. Çocuklar öğrenme uğruna öğrenmekte (Erakkuş, 2014), esas şaşırtıcı olan tarafı da çocuklar ödülleri geri çevirmeye başlamakta ve bu da vicdanlarında yeni bir onur duygusu uyandırmaktadır (Montessori,1992). Montessori 'Emici Zihin' adlı eserinde bu noktaya kendi ifadesiyle şöyle temas etmektedir: 'Bir çocuğun ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması gerekiyorsa çocuk kendi yolunu bulamıyor, bu nedenle de öğretmenin araya girmesi gerekiyor demektir. Oysa çocuk kendi başına çalışmaya başlıyorsa, ödüller ve cezalar gereksizdir; özgür ruhuna hakarettten başka bir şey değildir.'

### **Hata Denetimi**

İnsan fitratı gereği kusursuz değildir. Hayat bir anlamda 'doğrunun dar yolunda yürümek' (Montessori,1992) demekse ve gerçeklere gözlerimizi yummayacaksak, herkesin hata yapabileceğini de kabul etmeliyiz. Böylece hatalara düşmanca yaklaşmamış ve hayatımızın ayrılmaz bir parçası oldukları gerçeğini göz ardı etmemiş oluruz (Montessori,1992). Montessori, bu kusursuzluk zırhının öğretmenler için de gereksiz olduğunu, sürekli denetleyen, eleştiren, hata düzelten pozisyonundan vazgeçmeleri gerektiğini savunmaktadır. Şu anekdotla sıklıkla karşılaşırız: Ustaya başarısının sırrını sormuşlar, iki kelime ile: "Doğru kararlar" demiş. Hepimizden farklı olarak, sürekli doğru kararları nasıl alabildiğini sormuşlar, tek kelime ile: "tecrübe" demiş. Bu tecrübe denen şeyin sırrının ne olduğu sorulunca; usta derin bir iç geçirmiş ve şöyle demiş: "yanlış kararlar!"

Montessori'nin savunduğu da bundan farklı bir şey değildir. Hata oldukça hata denetimi de olmak zorundadır. Hayattaki her şey birçok yanlışı ve yanılmayı da beraberinde getirmektedir. Bu gerçeğin hayatın bir parçası olduğunu görmeli ve her bireyin kendi hatalarının farkında olmasının dışarıdan bir başkası tarafından müdahale ile düzeltilmesinden daha önemli olduğunu kabul etmeliyiz (Montessori,1992). Disiplin için 'iç disiplin'i öneren eğitimci, denetim için de 'iç denetim'i önermektedir.

#### **3.1.3. Montessori ve Öğretmen: Efendisine Sadık Bir Uşak**

Montessori eğitim yaklaşımının kendisine has bir dengesi vardır. Bu denge içinde her bir unsurun yeri bellidir. Yukarıda bu dengenin iki önemli ayağından, çevre ve çocuktan bahsettik. Bu iki önemli unsurun sahip olması gereken özelliklerinden, muhtevalarından bahsedince üçüncü unsur olan 'öğretmen'in de konumu, nerede ve nasıl durursa dengeyi en iyi şekilde sağlayacağı kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Ünlü eğitim kuramcısı, zayıf insanlar üzerinde tahakküm kurulabilir, ancak hiç kimse bir başkasının gelişmesine sebep olamaz ve gelişim öğretilemez demektir (Montessori, 1992). Haliyle öğretmen kelimesi de bir anlamda boşa düşmüş olmaktadır. O, öğretmen yerine 'yönetmen' kelimesini tercih ettiğini ifade etmektedir (Montessori, 2016). Tiyatro sanatında da iyi bir yönetmen için; rol veren değil, oyuncunun rolü kendisinin oluşturmasına, kendinden bir şeyler katmasına fırsat veren, oyuncunun ortaya koyduğu şeyi yönlendiren kişi olması gerektiği belirtilir. Montessori için öğretmen de bu konumdaki yönetmene benzetilebilir. Ona göre; öğretmen ne kadar etkin olursa, öğrenci de o denli yok olur; ne denli gizlenmeyi başarabilirse, öğrenci de o derece ortaya çıkar (Montessori, 2015).

Montessori düşüncelerini ifade etmek için eserlerinde sıkça metaforlardan yararlanır. Öğretmen kavramı için de bazı örnekler kullanmıştır. Bunlardan biri, başlıkta da belirttiğimiz gibi efendi-uşak benzetmesidir: "Öğretmen, bir uşak ile efendi arasındaki ilişkiden kendisine çok iyi bir model çıkarabilir. Uşak, efendisinin tuvalet masasını düzenli tutar, fırçaları yerine koyar, ama efendisine fırçaları ne zaman kullanacağını söylemez; yemeklerde servis yapar, ama efendisini yemeye zorlamaz; her şeyi hoş bir şekilde sunduktan sonra, tek bir söz etmeden sessizce huzurdan ayrılır (Montessori, 2015)."



Montessori'nin eserlerine bakıldığında, bütüncül bir eğitim felsefesi inşa etmeyi amaçladığı görülmektedir. İyi bir eğitim için rolleri belirginleştirmiştir. Çocuk için insanoğlunun babası (Montessori, 1992), efendi (Montessori, 2015), seçkin (Montessori, 2015) gibi tarif ve tanımlamalar yaparken; öğretmen için de iyi bir gözlemci, rehber, yönetmen, uşak, yardımcı gibi rolleri üstlenmelidir der. Bunun için iyi bir öğretmenin öncelikle ruhsal olarak hazır olması gerektiğini düşünür. Buna göre, evvela kendisine bakmalı, her türlü çileye hazır olmalıdır. Öğrencilerin kusurlarını aramaya odaklanmaktansa önce kendi eğilimlerini incelemeli, 'kusursuz olmalıyım' düşüncesinden vazgeçmelidir. Gurur, öfke ve kibir gibi duygulardan kesinlikle arınmalı, alçak gönüllü, saygılı ve ön yargısız olmalıdır (Montessori, 1992).

Schafer (2006), tam bu noktada Montessori'nin öğretmenlerden şu talebini aktarmaktadır: 'Sınırsız güç tutkusundan vazgeçerek, daha sevinçli, coşkulu bir izleyici olmalılar.

Ruhsal olarak hazır olmalıdır dedikten sonra, ikinci önemli aşama, çocuk için en uygun, en elverişli ortam ve çevreyi hazırlaması, düzenlemesi, hazırladığı bu düzeni periyodik olarak devam ettirmesi, her şeyin her an kullanıma hazır olmasını sağlamasıdır. Bunu açıklamak için Montessori yine bir metaforla yararlanır. Bir kadın nasıl ki evini önemser, sahiplenir, kocası için temiz, pırıl pırıl hale getirmeye çalışır ve bütün dikkatini kocasına vermez, aynı şekilde okulda öğretmenin durumu da bundan farklı değildir der (Montessori, 2015).

Sonraki aşamada öğretmenin çocuğa nasıl davranması gerektiği, onu çalışmaya nasıl çekebileceği, materyaller üzerinde yoğunlaştıktan sonra neler yapması gerektiği, düzeni bozan çocuklara ne şekilde müdahale etmesi gerektiği gibi sorulara yanıtlar arar. Sınıfı bir spor salonuna, öğretmeni de bu salondaki aletlerin nasıl kullanılacağını öğreten ve kenara çekilen antrenöre benzetir. Bu aletlerle çalışıp kaslarını, vücutlarını geliştirmek, daha sağlıklı hale gelmek çocukların işidir (Montessori, 2016). Öğretmenin çocukları kolaylıkla ve ustalıkla yönlendirebilmesi gerektiğini (Montessori, 2015) çalışmaya dalmış çocuğun başka bir çocuk tarafından rahatsız edilmesine izin vermeyen 'koruyucu meleş'i (Montessori, 2016) olmalarını ve 'çevresindekileri ısıtan, canlandıran ve davet eden bir aleve benzemeleri' (Montessori, 2015) gerektiğini belirtir.

Montessori öğretmenlikle ilgili şu ifadeyi kullanmaktadır: "Alt düzeyden üst düzeye çıktığını hisseden ve bu şekilde dönüşen bir öğretmen için başarının en büyük belirtisi, 'çocuklar sanki ben yokmuşum gibi çalışıyor.' diyebilmektir (Montessori, 2015)." Böylece son aşamada adeta nirvanaya çıkacaktır öğretmen. Bu aşamada öğretmenin çok kolay olmasa da 'müdahale etmeme' yeteneği kazanması gerektiğini, övgü, yardım, hatta bir bakışın bile çocuğun çalışmasını bölebileceğini, sekteye uğratabileceğini unutmaması gerektiğini vurgular. Ayrıca Montessori, çocuğa yapılacak olan hizmet bedensel bir hizmet değil, tinsel bir hizmettir der. Çocuk bedensel hizmetini kendisi yapabilmelidir (Montessori, 2015). İstenmeden yapılan bir yardımın bile bir gurur kaynağı tehlikesi taşıyabileceğini belirttikten sonra, bir öğretmenin şu cümleyi kurması gerektiğini söyler: 'Bu çocukların tinlerine hizmet ettim, onlar da gelişmelerini tamamladı ve ben deneyimlerinde onlara eşlik ettim (Montessori, 2015).'

### 3.2. Montessori'de "din eğitimi" ne ifade eder?

Her ne kadar Montessori eğitim yaklaşımı ilk planda seküler bir yaklaşım olarak algılansa da, eserlerinin satır aralarında; tinsellik, değerler eğitimi, din, doğaüstü, kozmik, Tanrı sevgisi gibi kavramlarla karşılaşmak son derece olasıdır. Dolayısıyla Montessori eğitim yaklaşımı, örtük bir din eğitimi de içermektedir denilebilir. Montessori, 'Çocuklar Evi'nde anlatılanlarla din eğitimi arasında bütünsel olarak bir paralelliğin söz konusu olduğunu belirtir. Amacının çocuğa, dış dünyanın gerçekleri ile teması kadar doğaüstü yaşamın gerçekleri ile de barışık olması gerektiğini ve ikisi arasında olması gereken bağlantıyı kurması gerektiğini göstermek olduğunu söyler (Montessori, 2016).

'Çocuğun Keşfi' adlı eserinde 'Din Eğitimi' başlığı ile müstakil bir bölüm yazmış (Montessori, 2016) ve kendi yaklaşımında din eğitiminin temellerinin atıldığı Barselona'daki Katolik Montessori okulunun açılış sürecini, eğitim içeriğini, işleyişini detaylı bir şekilde anlatmıştır. Yapılan bu çalışmadan kuramcının din eğitimine yaklaşımına ilişkin güçlü veriler çıkarmak mümkündür. Özetle aktarmak gerekirse; bu pilot okulda, fiziki bütün şartlar Montessori'nin tipik uygulaması gereği çocuklara uygun hazırlanmıştır. Boyutları çocuklara göre hazırlanmış, ama her ayrıntısı ile tam bir kilise olan minyatür bir ibadethane inşa edilmiş ve içindeki her mahfil de, olması gerektiği şekilde ve yerde küçültülmüş olarak dizayn edilmiştir. Böylece derslerin ve uygulamaların yapılacağı mekan çocukların kendilerini ait

hissedebilecekleri, rahatça kullanabilecekleri bir ortam haline getirilmiştir. Mum ışıkları, dini atmosfer, kutsal su, dini semboller, heykel ve ikonalar küçük öğrencilere hitap edecek şekilde ve Katolik inancına uygun olarak düzenlenmiştir. Çocuklar böylece ‘içsel itki’lerinin de yönlendirmesi ile ayinlere katılmış, yaptıkları dramatik canlandırmalarla vaftiz uygulaması yapmış, ayinlerin her birinde roller üstlenerek uygulamanın amaçlar doğrultusunda daha verimli olmasını sağlamışlardır. Ayrıca bu pilot programda dini ritüeller, saha çalışmaları ile de desteklenmiş ve yıl boyunca yapılan uygulamalarla güçlendirilmiştir. Böylece “dinin çocuğun yaşamına bir neşe ve esin kaynağı olarak nasıl pratik bir şekilde sokulabileceği” gösterilmiştir.

Eserin aynı bölümünde, “Burada başlayan ve yıllar boyunca devam edecek bu ibadet uygulamaları sonucu, bunun çocukça bir oyun olmadığını, bir ilah için yapılmış kutsal yerde gerçekleştirilen dini bir davranış biçimi olduğunu anlayacaklardır” diyen Montessori, bu hassasiyetleri gözeten bir eğitim disiplininden geçen çocuklarla ilgili şu ifadeyi kullanmaktadır: “Bunun sonucunda da tinsel açıdan güçlü ve dirençli oldukları görülür. Bu şekilde büyüyen çocuklar, ne tutuk, ne de korkak olur; hoş bir şekilde kendilerine hakim, yürekli ve gözü açık davranırlar. Her şeyin ötesinde, yaşamın yaratıcısı ve koruyucusu olan Tanrı’ya inanır ve güvenirlir.”

#### 4. İslam Din Eğitiminde Montessori Yaklaşımının Uygulanabilirliği

##### 4.1. Örtüstükleri Noktalar

Diğer modern eğitim yaklaşımlarında olduğu gibi, Montessori’de de merkeze konan ögenin ‘çocuk’ olduğu gerçeğinden hareketle mukayese bölümüne de çocuğu ele alarak başlamanın uygun olacağını düşünmekteyiz.

Montessori’nin eserlerinde, yaşadığı dönemi eğitim açısından yoğun eleştiriye tabi tuttuğu, çocuklara yaklaşımın büyük yanlışlıklar içerdiğine dikkat çektiği görülmektedir. Çocuğa layık görülen yerin bu olmaması gerektiğini, onlara reva görülen muameleyi hak etmediklerini sıkça ifade etmektedir (Montessori, 1992). Ünlü eğitimci, olmaması gerekeni belirttikten sonra olması gerekeni de şu cümlesiyle ifade etmektedir: ‘Çocuk insanoğlunun babasıdır (Topbaş, 2017).’ Yani çocuk fırsat verildiği takdirde önce kendi kişiliğini her yönüyle, daha sonra da insanlığı inşa edecek özel bir varlıktır. Fırsat verilirse, yani hak ettiği yere oturtulursa geleceği inşa edecektir.

Hz. Peygamber, çocukların diri diri gömülebildiği bir zihniyete, topluma elçi olarak gönderilmiş, bu anlayışın karşısına, çocuklara kız-erkek eşit davranılması, İslam nazarında insanın ‘ahsen-i takvim’ (en güzel yaratılış) üzere olduğu düsturuyla dikilmiş, mahlûkatın en şereflişinin insan olduğu, bunun kız erkek ayırlamayacağı ilahi düşüncesini savunmaktan geri durmamıştır. Bu yaklaşımın bu şekilde konumlandırılmış olduğu ‘insan’ın yavrusu olan çocuğa da nasıl bir değer biçtiği aşikardır (Ay, 2016).

Çocuk bahsi, Kur’an-ı Kerim’de direkt olarak 297 yerde, dolaylı olarak da 342 yerde geçmektedir. Ayrıca Kur’an-ı Kerim’in bazı ayetlerinde çocuk kelimesinin yerine kullanılan bazı kelimeler de çocuğa verilen değeri çok güzel ifade etmektedir. Bunlardan en dikkat çekicileri; gözbebeği manasında ‘kurratu ayn’, cennet çocukları için kullanılmış ‘saçılmış inciler’ gibi ifadelerdir (Ay, 2016). Bu iki ifade de, çocuğun merkeze konduğunu, apayrı bir önem verildiğini çok güzel ifade etmektedir.

Bizler için İslam’ın canlı örneği olan Hz. Peygamber’in çocuklara yaklaşımına baktığımızda; sevgi ve hoşgörüyü her zaman gözettiğini, değer verip selam verdiğini, hal hatır sorduğunu, onların isteklerini dikkate aldığını, yeri geldiğinde de onlarla şakalaştığını görmekteyiz (Sağlam, 2002). Onun çocuklara yaklaşımında görülen özellikleri Canan şu şekilde maddeleştirmektedir:

- “Şefkat
- Çocuklara yakınlık
- Fazla müdahale etmemek
- Çocukların arzusuna uymak
- Çocuğa hizmet
- Çocuklara eşit muamele

- Çocuğun günlük programı ve takibi” (Canan, 1984).

Bu yedi husus tek tek irdelendiği takdirde Montessori'nin Hz. Peygamber'in eğitim prensiplerine, yani İslami eğitim yaklaşımına ilkesel olarak benzer iddialarda bulunduğu görülecektir. Montessori, eserlerinde sıklıkla çocuğun doğası, kendini gerçekleştirme, normalleşmesi gibi kavramlara vurgu yaparken İslam inancındaki 'fitrat' kavramının da aynı kapılara çıktığını müşahade etmekteyiz (Mustafayeva, 2016).

Osmanlı devletinin önemli eğitim kurumlarından olan Enderun mekteplerinin duvarlarına yazılan şu söz de, 'fitrat' ve 'insanın doğası' kavramlarına dönemin yaklaşımını yansıtmaktadır: “Burada hiçbir balık uçmaya, hiçbir kuş yüzmeye zorlanmaz...(Mustafayeva, 2016)”

Yukarıda ifade ettiğimiz maddelerden 'fazla müdahale etmemek' ve 'arzusuna uymak' konularına değinmek gerekirse; mesela, İslam peygamberi Hz. Muhammed hakkında aktarılan bir rivayet bunlara yerinde bir örnek teşkil edecektir kanaatindeyiz. Hz. Peygamber, bir gün mescide gelirken yanında küçük yaştaki torununu da getirmiş ve namaza dururken onu sağ tarafına oturtmuştur. Namaza devam ederken secdelerden biri biraz uzayınca ashab durumu garipseler; hatta Hz. Peygamber'e bir şey mi oldu, ya da vahiy mi iniyor diye merak ederler. Olayı rivayet eden Şeddad (r.a.) kafasını hafifçe kaldırıp bir bakış atınca küçük torununun Hz. Peygamber'in sırtına ata biner gibi binmiş olduğunu görür. Namazına devam eder. Selam verildikten sonra sorulduğunda Hz. Peygamber, yüzünde güller açarak güler ve şöyle buyurur: “Zannettiklerinizin hiç biri olmadı. Şu sevgili oğlum sırtıma bindi. Ben de onun oyununu bozmak istemedim. İşte mesele bundan ibaret (Mustafayeva, 2016).” Bu rivayet, Hz. Peygamber'in adem-i müdahale prensibi ile çocuğa en önemli an olan secde anında bile tanıdığı geniş hareket alanını göstermesi açısından manidardır.

Montessori, hareketin hem ruhsal, hem de zihinsel gelişim için vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu, eğitimin kesinlikle hareketi azaltmayıp ona ket vurmaması gerektiğini, yerinde duramayan, kıpır kıpır hareketli bir çocuğun konsantre olamayan bir çocuk anlamına gelmediğini, belki de çocuğun yoğunlaşmayı o şekilde sağladığını ve bu durumun ona daha iyi düşünme fırsatı verebileceğini savunur.

Hz. Peygamber de küçükken hareketli ve yaramaz olan çocuklara hemen müdahale edilmemesi gerektiğini; çünkü bu aktif halin büyüdüğü zaman aklının çok olacağına dair bir alamet olabileceğini buyurmuştur (Ay, 2016). Hz. Peygamber, bu yaklaşımında hareket ve zihin gelişiminin eş zamanlı olarak ilerlediği, aralarında güçlü bir münasebetin olduğu realitesini, 'hareketli çocuk eşittir yaramaz, o da eşittir zeki olmayan çocuk' peşin hükmünün doğru olmadığını dile getirmektedir.

Montessori, nezaket ve zarafet kavramlarını çok önemsemekte ve evrensel ahlak, kozmik inanç yaklaşımını bu iki kavramda somutlaştırmaktadır. Ve öğretmenin fazla görünür olmaması gerektiğini de, yardımın bile bir gurur kaynağı olabileceği düşüncesinden hareketle savunmaktadır. Bu yaklaşımın İslami ahlaktaki 'sağ elin verdiği sol elin görmemesi (Buhârî, Ezân 36, Zekât 16; Müslim, Zekât 91; Tirmizî, Zühd 53; Nesâî, Kudât 2)' düsturuyla tam bir paralellik arzettiğini görmekteyiz.

Yine bahse konu bu eğitim yaklaşımında gördüğümüz, kişiye uygun ortamın hazırlanıp, gerekli çevresel dokümanın sağlanıp, bu imkânlarla baş başa bırakılan, belirli bir özgürlük-serbestiyet tanınan kişinin iradesine saygı duyulmuş, zorlama ve baskı ile yönlendirme yolu tercih edilmemiştir. Kur'an-ı Kerim'in Hz. Muhammed'e 'Sen sevdiğini hidayete erdiremezsin, senin görevin tebliğ etmektir' (Kasas, 28/56; Nahl, 16/37; Maide, 6/107; Şura, 42/48) beyanı da, bu özgür irade gerçeğine işaret etmektedir (Erakkuş ve Musayev, 2014).

'Çocuklar sanki ben yokmuşum gibi çalışıyor'(Montessori, 2015), "Alt düzeyden üst düzeye çıktığını hisseden ve bu şekilde dönüşen bir öğretmen" (Montessori, 2015), "Üst doğa aşamasına yükselme" (Montessori, 2015), "Tinini daha yüksek bir düzeye çıkma." (Montessori, 2015) Montessori'nin satır aralarından seçtiğimiz bu ifadeler, manevi inkişaf, tasavvuf, ihlas, enaniyetten sıyrılma, hiçlik gibi İslami tasavvuf kavramlarına batılı bir düşünürün kendi düşünce perspektifinden bakışını yansıtmaktadır. İslami düşünce ile belirgin bir paralellik gösteren bu fikirler, Montessori'ye göre, bir eğitimcinin, öğretmenin varması gereken noktadır. Daha sonra bizim tek ders programımız diyerek kurduğu şu yakarış cümlesiyle de geliştirdiği eğitim felsefesine temel teşkil etmiştir: -"Tanrım, çocukluğun sırrına ermemeze yardım et ki, çocukları senin adaletine ve kutsal iradene uygun bir şekilde tanıyalım, sevelim ve onlara hizmet edelim." (Montessori, 2015) İslami bakış zaviyesinden bu yakarışı üç kelime ile özetleyebiliriz: Emanet, nimet, imtihan.

İki farklı eğitim disiplininin örtüşme noktalarına 'öğretmen' cihetinden devam edecek olursak, şunu belirtmeliyiz: Montessori, işin öğrencide bittiğini, onun gayretinde, çalışma aşk ve şevkinde bittiğini, öğretmenin de sadece bir vasıta olması gerektiğini savunur.

Bayraktar, İbn Cema'a'dan, bazı selef alimlerinin hocalarının huzuruna çıkmadan önce, yakarıştı ve tasaddukta bulduklarını, şu şekilde dua ettiklerini aktarır: 'Allah'ım hocamın kusurunu benden gizle, ilmimin feyzini benden giderme'(Bayraktar, 1997). Bu ifadeden şu çıkarımları yapmamız mümkündür: Hocamın kusurları olsa da -ki olabilir- ben fark etmeyeyim, ilim yolunda çalışmalarına devam edeyim, gayretim olumsuz etkilenmesin ve öğretmenimin zaafı beni sekteye uğratmasın.

Aslında farklı bir bakış denemesi yaptığımızda işin önemli bir kısmının öğrencide bittiği, çalışma aşkı ve gayretinde bittiği düşüncesinin, öğretmenin bir aracı olduğu düşüncesinin bu duadan da çıkarılabildiğini görmekteyiz.

İki sistemin örtüştüğü noktaları, bütünlük ilkesi (holistik yaklaşım) açısından da bir değerlendirme yaparak sonlandırmak istiyoruz. Bütünlük ilkesi denildiğinde akla ilk gelen akıl, ruh ve bedendir. Bunlardan "ruh eğitimi", çağdaş eğitim çevreleri tarafından sıklıkla ihmal edilmektedir. Oysa hem İslami eğitim yaklaşımında, hem de Montessori yaklaşımında 'ruh eğitimi' önemli bir yer teşkil etmektedir. İnsan davranışını yöneten merkez olarak sadece 'akıl'ın kabul edilmesine karşıt bir görüş ileri sürmektedir (Mustafayeva, 2016; Erakkuş ve Musayev, 2014). Hatta İslami yaklaşım, 'nefis' kavramını da bambaşka bir zaviyeden dahil ederek süreci daha ileri bir noktaya taşımıştır (Peker, 2011). İslami bakış açısı ile zihin (akıl), kalp (beden) ve nefis (ruh), insan davranışlarını yönlendiren üç merkezdir. Hz. Muhammed'in 'Allah'ım işe yaramayan bilgiden, ürpermeyen kalpten ve doymayan nefisten sana sığınırım' (Ebu Davud, Salat 367) hadisini çözümlediğimizde ve eğitim açısından irdelediğimizde, işe yaramayan bilginin zihin (akıl) eğitimi, ürpermeyen kalbin davranış (kalp) eğitimi, doymayan nefsin ise duygu eğitimi (ruh) karşıladığını söyleyebiliriz (Erakkuş ve Musayev 2014).

#### 4.2. Yaklaşım Farklılıkları

Her iki eğitim yaklaşımının farklılıklarını anlayabilmek ve meseleye derinlemesine vakıf olabilmek için evvela Montessori'nin yaşadığı dönemin siyasal ve entelektüel yapısına ve geliştirdiği kuramın felsefi kodlarına eğilmek gerekmektedir.

Rusya'da 1917'de patlak veren Bolşevik devrimi İtalya'yı da sarsmış ve ülkede şiddet eylemlerinde yüzlerce insanın öldüğü kargaşa ve kaosun başlamasına sebep olmuştur. Bu belirsiz anarşi ortamında halkın umudu Faşist Mussolini olmuş ve onu iktidara taşımıştır. Yönetimi ele geçiren Faşist Mussolini yönetiminin en güçlü ideali eski Roma İmparatorluğu'nu yeniden kurmak olmuştur. İşte Montessori'nin çalışmalarını yoğunlaştırdığı dönemde bunlar olmaktadır ve İtalya'da istikrarsızlık, düzensizlik, anarşi; dünyada savaşlar, sürgünler, ölümler, çatışmalar hakimdir (Durakoğlu, 2011). Dönemin baskıcı, otoriter ve faşist yönetim anlayışına bir tepki olarak; anarşist yönelimler, özgürlükçü fikirler, alternatif eğitim arayışları ve pozitivist anlayışın gerilemesi gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. İşte Montessori, eğitime dair teori ve yaklaşımını bu düşünsel zemin üzerine inşa etmiştir.

Batıya ait, aykırı siyasi ve felsefi gelgitlerin yaşandığı baskıcı bir dönemin tepkisel ürünü olan bir eğitim sistemiyle İslami eğitim sistemi arasında birçok paralellik olsa da, yaklaşım farklarının da olması kaçınılmazdır. Her ne kadar Montessori, kendi eğitim sisteminde çocuğa tanınan özgürlüğün; anne-baba, doğa, devlet, öğretmen gibi bütün yasa koyucu otoritelerden kurtulmak anlamına gelmediği, (Montessori, 2016) anne ve babaya duyduğumuz minnet duygularını yok saymaya çalıştığımız zannedilmesin (Montessori, 2016) gibi izahlar yapsa da, İslami bakış açısıyla; minnettarlık, rekabet, itaat, nasihat gibi, olması gerektiği kadar, yerinde ve zamanında olmak kaydıyla insanlarda mutlaka bulunması gereken duyguların farklı bir yaklaşımla tartışmaya açıldığını görmekteyiz. İnsanın fitratında var olan hiçbir duygu yersiz ve gereksiz değildir; iyiye, doğruya ve hayra kanalize edilmesi şartıyla.

'Nihaî hedefi özgür ve otonom insanın yaratılması olan Anarşist pedagojinin'(Korkmaz, 2005) ister istemez sadece kokusu bile sinmiş olsa, İslâmî açıdan göz ardı edilemeyecek bir kelime olan 'itaat' kavramının tartışmaya açıldığını en azından bu anlamda bir kapı aralandığını görmekteyiz. Oysa Müslümanların kutsal kitabı Kur'an-ı Kerim; "Ey iman edenler! Allah'a itaat edin. Peygamber'e itaat edin ve sizden olan ulü'l-emre (idarecilere) de itaat edin" (Nisâ Suresi, 4/59), 'Çünkü O'na itaat Allah'ı sevmenin bir şartıdır'(Al-i İmran Suresi, 3/31) gibi daha birçok yerde bu kavramı kullanmaktadır. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki bu noktada; hangi durumlarda ve kime itaat edileceği son derece önemlidir.

Ayrıca Kur'an'ın tebliğ ilkelerinden olan 'zorlamama' (hürriyet) ilkesinin de gereği olarak bahsini ettiğimiz itaat kavramı, özgürlüğü ve seçme hakkını tümünden yok sayan bir anlayışı kesinlikle içermemektedir (Şanver, 2015).

Bir diğer ayrışma noktası da 'nasihat' kavramıdır. Montessori, meşhur eseri *Emici Zihin* (The Absorbent Mind)'de "Zayıf ve boyun eğdirilmiş olanlar üzerinde herkes egemenlik kurabilir; ama hiç kimse bir başkasının gelişmesine neden olamaz. Gelişim öğretilmez"(Montessori, 2015) demektedir. Ünlü eğitimci bunu ifade ederken kendi zaviyesinden haklı gerekçelerle bunu temellendirmeye çalışsa da, kullanılan ifadenin İslami bakış açısından fazlasıyla iddialı olduğunu görmekteyiz. Zira rehber, yol gösterici, öğretmen, uyarıcı olarak gönderilen bir peygamber ve "Ashabım yıldızlar gibidir, hangisine uyarmanız hidayete erersiniz"(Beyhakî, el-Medhal, s. 164, Kenzu'l-ummal, h. no: 1002) diyerek kendinden sonra sahabeleri ve "Âlimler, peygamberlerin vârisleridir"(Ebû Dâvûd, İlim, 1; Tirmizî, İlim, 19) diyerek daha sonra da alimleri işaret eden bir dinin eğitim sisteminden bahsediyoruz. Bu bağlamda 'hiç kimse bir başkasının gelişimine neden olamaz' demek başka bir yaklaşımı temellendirmektedir.

Kabul etmeliyiz ki, Kur'an bir öğüt kitabıdır ve bu isimlendirme bizzat Kur'an'da yer alır (Yunus Suresi, 10/57) ve sıkça işlenir. Bu da, insanın nasihatten etkilenen bir psikolojiye sahip olduğunu göstermektedir. İslam Peygamberinin eğitim yaklaşımında insanda var olan hiçbir özellik yok sayılmamaya, bastırılıp yok edilmemeye çalışılır (Özbek, 1991). Muhammed Kutub da; "öğüt hem zaruri, hem de lazımdır. Çünkü ruhta devamlı tevcih ve terbiyeye muhtaç birtakım fitri itici güçler vardır. Bu hususta mutlaka öğüt lazımdır. Zira insan, bazen uygun örneği bulup alamaz. Bazen de tek başına o örnek kâfi gelmez" (Bayraktar, 1997) diyerek nasihatın, yol göstericiliğinin önemini vurgular. İslam eğitiminin ve Montessori'nin bu bağlamda nasihate yaklaşımı farklılık göstermektedir. Diğer taraftan, 15. yy'da yaşamış önemli İslam âlimlerinden olan Taşköprüzade; "Öğretmenine karşı öğrenci, yağmura muhtaç toprak gibidir. Toprağın yağmuru her halükarda kabul ettiği gibi, öğrenci de öğretmenin verdiği bilgileri kabul etmelidir" (Bayraktar, 1997) sözüyle Montessori'nin öğrenci boş kap, öğretmen de su değildir (Montessori, 1992) yaklaşımının oldukça farklı olduğu, öğretmen ve öğrenci arasındaki bilgi alışverişi ve her ikisinin konumu noktasında farklılık arzettiklerini görmekteyiz. Bu durumda da önemli olanın üslup, denge, orta yol gibi hassasiyetler olduğu düşünülebilir. Nasihatın yerinde, zamanında ve kararında yapılması sağlıklı sonuçlar verecektir. Montessori'yi ele alırken 'çocuk, öğretmen ve çevre' şeklinde üç açıdan ele almıştık. Kanaatimizce bu üç unsur arasında çok önemli bir ahenk vardır. Birinden birini öne çıkardığımızda ya da geriye çektiğimizde dengelerin değişeceği aşikârdır.

Montessori öğretmeni 'efendisine sadık bir uşak' (Montessori, 2015) olarak metaforize ederken; beri tarafta 12. yy'da yaşadığı tahmin edilen (Zernuci, 2013) ve İslam coğrafyasında klasik bir eser olarak bilinen "Ta'lim-ül Müteallim" (Talebeye Tahsil Adabının Öğretimi) adlı eserin yazarı İmam Burhaneddin Zernuci de aslında abartılı sayılabilecek bir saygı örneği sunabiliyor. Zernuci öğretmen öğrenci ilişkisini şöyle metaforize etmektedir: "Buhara imamlarının büyüklerinden biri, talebelerine ders verdiği mecliste ara sıra ayağa kalkıyormuş. Etrafındakiler kendisine niçin sebepsiz yere ayağa kalktığını sorduklarında şöyle demiş: Hocamın oğlu çocuklarla birlikte sokakta oynuyor. Arada mescidin kapısının önünden geçiyor, kendisini gördüğümde hocama olan hürmetimden ayağa kalkıyorum (Zernuci, 2013)." Her iki anekdota da baktığımızda uçlarda örnekler olduklarını kabul etsek de, genel ruhu yansıtmaya ve bakış açısını gösterme bağlamında fikir veren örnekler olduğunu söyleyebiliriz.

Uysurları arasındaki ahenk bozulmuşsa, bu eğitim düzeni; gerek öğretmen, gerekse öğrenci açısından 'her şeyi ben yaparım, ben bilirim' bakış açısına evrileceğinden, bu durumun istenmeyen bir ego ve bencillik tehlikesi doğurabileceğini gözden kaçırmamak gerekir.

Montessori, eğitimin hangi evrede başlaması gerektiği ile ilgili şunu ifade etmektedir: "Doğuşunda bile böyle bir canlılık gösterdiğine göre, bu ruhsal yaşam, çocuk büyüdükçe kim bilir daha ne kadar gelişecektir. Çocuk eğitimi deyimini zihinselden çok ruhsal bir gelişme olarak anlıyorsak, çocuğun eğitiminin doğumdan başlaması gerektiğini söylemek yerinde olacaktır (Montessori, 1992)." Bir başka eserinde de eğitimin çocuk doğar doğmaz başlaması gerektiğini, belli bir yaşa ulaştığında aniden başlayan bir olgu olmadığını belirtmektedir (Montessori, 2016). Yaşadığı pozitivist döneme göre, Montessori'nin aslında konuyu ileriye taşıdığını kabul etsek de, İslami yaklaşımda bu mesele; tedbir, tatbik devresi olarak iki merhaleye ayrılmış ve tedbir devresi ile konu, nikah öncesi tedbirler, nikahtan doğuma kadar olan tedbirler ile doğumdan çok daha öncesine kadar taşınmış ve üzerinde ayrıntılı mütalaalar yapılmıştır (Canan, 1984).

## 5. Sonuç ve Değerlendirme

Tarih boyunca 'öğrenci-öğrenme' ve 'öğretmen-öğretme' kavramları, yaşanan zamanın da ruhuna göre değişiklikler göstermiştir. İbrenin hızla 'öğretmen-öğretme'den 'öğrenci-öğrenme'ye doğru kaydığını gördüğümüz günümüz bilgi toplumunda bunu görmek çok daha kolaydır. Önemlenecek derecede uyum kabiliyetine sahip bir varlık olan insan; yaşadığı zamanın maddi manevi imkanlarına adapte olmakta ve ona göre şekil almaktadır. Bu adaptasyonda değişen teknoloji de önemli bir paya sahiptir. İnsan, kendi beşeri imkanlarıyla yapa geldiği birçok işi yine kendi üretimi olan teknolojinin sırtına yükledikçe, bir yandan yükü hafifletmekte, bir yandan da kendi bedensel ve zihinsel işleyişinde ciddi değişiklikler olmaktadır. Öğrenme tarzındaki değişiklikler de bu bahse dahildir.

Diyebiliriz ki, komplike birçok değişkene rağmen, değişmeyen hakikati kavramaya çalışıyoruz. Bu değişmeyen hakikat 'din' hakikatidir. Bu da bizim inancımıza göre İslam'dır.

Medeniyetler değişim ve gelişim gösterdikçe insana yaklaşım tarzı değişmiş ve farklı eğitim anlayışları gelişmiştir. Alternatif eğitim yaklaşımları dediğimiz yönelimler de bu sürecin ürünüdür diyebiliriz. İşte Montessori eğitim modeli de bu alternatiflerden biri olarak 20. yy'ın başlarında farklı siyasi ve fikri gelişmelerin yaşandığı bir ortamın ürünü olarak İtalya'da ortaya çıkmıştır. İnsanın maddeden ibaret olmadığını, çocuğun çok değerli ve özel bir varlık olduğunu, geleceğin medeniyetini inşa edecek olan insanoglunun babası olduğunu, gerekli ortam ve imkan sağlandığı ve önündeki engeller kaldırıldığı takdirde kendi doğasını gerçekleştirebileceğini, normalleşeceğini savunmaktadır. Çocuğun bunu gerçekleştirmesine önayak olacak eğitimci yetişkinlerin de tinin (maneviyatın) daha yüksek bir düzeyine, üst doğa aşamasına yükseleceklerini savunmaktadır. Öğretmen ve öğrencinin rolleri konusunda kartları yeniden karmış ve yeniden rol dağılımı yapmıştır diyebiliriz.

1924 yılından beri olimpiyatlarda yer alan curling sporunun oyun kuralları, öğretmen ve öğrencinin konumu ile ilgili bize bu anlamda oldukça iyi çağrışımlar sunmaktadır. Bu spor dalında dört kişiden oluşan takım oyuncularından biri, yaklaşık yirmi kiloluk granit taşı buz üzerinde hedef noktaya doğru fırlatmakta; oyunculardan biri hedef noktasında taşı beklemekte, diğer ikisi de -asıl burada ilgi çekici olan da bu iki oyuncunun yaptığıdır- ellerindeki saplı özel fırçalarla, fırlatılan oyun taşına dokunmadan yolunu süpürmekte, temizlemekte, yol alıp rahatça hedef noktaya ulaşması için ciddi bir performans sergilemektedirler. Adeta yolunda ilerleyen bu taşın istenilen hedefe ulaşması için üzerine titremektedirler. Bu spor faaliyetinin, Montessori'nin eğitime bakışına öğretmen-öğrenci ilişkisi açısından somut bir örnek teşkil ettiğini düşünmekteyiz.

Montessori'nin amacı, eğitimde dâhiler yaratmak değil, her çocuğun kendi kabiliyeti ve potansiyel gücü nispetinde kendisini geliştirmesine, oluşturmaya fırsat tanımaktır. Montessori, bunu, öğretmeni geriye çekerek, çevreye saklayarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Çocuğun kendi kendine başarma duygusunu en yoğun şekilde tatmasını istemektedir. Bu noktada şunu belirtmek gerekir ki; insan tek başına aklıyla hakikati kavrayabilir, ancak bu kavrama kapasitesi bir yerde tükenir ve dışarıdan destek şart olur. Öyle olmasa Allah muhtelif zaman, coğrafya ve toplumlara birer eğitimci-peygamber gönderme yoluna gitmezdi. İfade etmek gerekir ki, hayatta dengeler vardır. Sistemler, bu dengeler üzerine bina edilmektedir. Bu denge, her birime farklı konum gerektirmektedir. Birinin yeri değiştiğinde diğerleri etkilenmekte, işleyen denge bozulabilmektedir. Eğitim konusunda da öğretmeni fazla saklama, öğrenciyi çok ön plana çıkarma, çevreyi çok geri plana itme ya da tam tersi öne çıkarma gibi her türlü değişiklik diğerinde zararlı sonuçlar doğurabilecektir. O halde bu konuda 'denge, orta yol, vasat' (sırat-ı müstakim) ölçülerinin yolumuza ışık tutacağını söylemek yerinde olacaktır.

Durkheim'e göre eğitim, çocukta fiziksel, entelektüel ve ahlaki hallerin uyandırılması ve geliştirilmesi faaliyetleridir. Bu tanımdaki uyandırma tabiri çocukta zaten uyur halde var olan bir melekenin uyandırılması ameliyesidir. İşte kanaatimizce asıl mesele burada ortaya çıkmaktadır. Nasıl uyandırılacak? Mümkün merteye görünmeden, uzaktan, var yok arası tatlı bir fısıltı veya dokunuşla mı, yoksa sarsarak, ciddi bir temas ve hatta tutup kaldırarak mı? İşte bu metaforik yaklaşım, aslında Montessori'nin öğrenciyeye yaklaşımına örnek olarak verilebilir.

Montessori eğitim yaklaşımı görmezden gelinemez. Din eğitimi gibi önemli bir alanda da kullanılması çok faydalı olacaktır. Hele ki günümüz dünyasında önemi ve gerekliliği bir kat daha anlaşılabilir ahlâk, değerler ve maneviyat kavramlarından dolayı da alternatif yaklaşımlardan destek alınması büyük önem arz etmektedir. Ama bu modeli körü körüne, Montessori'nin bütünüyle hayat görüşünü çocuklarımıza işlemeye çalışarak değil, bu yaklaşımın kendi inanç dünyamıza, İslami çerçeveye uyarlanarak kullanılması

ve Hz. Peygamber'in sünnetine riayet ederek örtüştükleri konular ve doku uyumsuzluklarına dikkat edilerek istifade edilmesi gerekir. Zira her iki eğitim yaklaşımında da rıza-yı ilahiye uygun bir birey yetiştirmek hedeflenmiştir denebilir. Çünkü Montessori 'Emici Zihin' adlı eserini, tek ders programı olarak kabul ettiği şu duasıyla bitiriyor: 'Tanrım, çocukluğun sırrına ermemize yardım et ki çocukları senin adaletine ve kutsal iradene uygun bir şekilde tanıyalım, sevelim ve onlara hizmet edelim.' Ama şurası gözden kaçırılmamalı ki, Montessori'de Hıristiyan Batı dünyasının Tanrı anlayışı, İslam eğitiminde ise Müslüman dünyanın Allah inancı vardır.

Şekilsel ve metodik bir destek alınmasında hiçbir sakınca olamaz; tam tersine oldukça iyi sonuçlar da alınabilecektir ve günümüzde bazı ülkelerde birçok okul İslami eğitimini Montessori yaklaşımı ile vermekte ve memnuniyetlerini ifade etmektedirler.

## Kaynaklar

- Ay, M. E. (2016). *Çocuklarımıza Allah'ı nasıl anlatalım?*, Timaş Yayınları: İstanbul.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi-başlangıçtan 1999'a*, Alfa Yayınları: İstanbul.
- Aydın, M. Ş. (2017). *Din eğitimi bilimi*, Kimlik Yayınevi: Kayseri.
- Aydın, M. Ş. (2014). *Peygamberimizin eğitim ve öğretimle ilgili sözleri (II)*, Eğitimde Birlik Derneği Yayınları: Ankara.
- Ayhan, H. (1997). *Din eğitimi ve öğretimi*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Bahçekapılı, M. (2010). *Ortaöğretim DKAB dersinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bayraktar, F. (1997). *İslam eğitiminde öğretmen öğrenci münasebetleri*, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Bilgin, B. (1981). Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(1), 469-483.
- Buyrukçu, R. (1997). Kur'an'a göre insanın özellikleri ve Hz. Peygamberin eğitim uygulamaları, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4.
- Canan, İ. (1984). *Resullullah'a göre ailede ve okulda çocuk terbiyesi*, Cihan Yayınları: İstanbul.
- Cilacı, O. (1990). *Günümüzde din ihtiyacı ve din eğitimi*, *Selçuk Ün. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 191-212., Erişim: [http://isamveri.org/pdfdrgr/D00198/1990\\_3/1990\\_3\\_CILACIO.pdf](http://isamveri.org/pdfdrgr/D00198/1990_3/1990_3_CILACIO.pdf)
- Durakoğlu, A. (2010). *Maria Montessori'ye göre çocuğun doğası ve eğitimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erakkuş, Ö. & Musayev İ. (2014). "İslam Eğitim Sistemleri ve Montessori Yaklaşımı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma", *Elmi Mecmua*, sayı: 9, Bakü.
- Erakkuş, Ö. (2014). Values education at different school types, *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, 150.
- Eratay, E. (2011). Montessori yönteminin etkililiği, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1)
- Fersahoğlu, Y. (1997). Din eğitim ve öğretiminde insanı tanımanın önemi, *İLAM Araştırma Dergisi*, 2, 2.
- Güral, M. (2015). Montessori Eğitim Yaklaşımında Çocuğun Özgürlüğü, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 447-457, Erişim: <https://jasstudies.com/DergiTamDetay.aspx?ID=2937&Detay=Ozet>
- Kalın, F. (2002). Kur'an'a göre eğitim ve öğretimin temel kriterleri, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(3)
- Korkmaz, H. E. (2005). *Montessori metodu ve montessori okulları: türkiye'de montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Montessori, M. (2016). *Çocuğun keşfi*, Kaknüs Yayınları: İstanbul.
- Montessori, M. (1992). *Çocuk eğitimi, montessori metodu*, Özgür Yayınları: İstanbul.
- Montessori, M. (2015). *Emici zihin*, Kaknüs Yayınları: İstanbul.
- Montessori, M. (2016). *Çocuğunuz hakkında bilmeniz gerekenler*, Kaknüs Yayınları: İstanbul.
- Mustafayeva, L. (2016). *Montessori eğitim sistemi ve islam eğitim sisteminin karşılaştırılması.*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Nural, E. & Durguter, H. (2016). Hz. Muhammed Sallallahü Aleyhi Vesellem'in eğitim liderliği, *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 26-53. Erişim: <http://dergipark.org.tr/dusbed/issue/22639/241865>
- Oğuz, V. & Akyol, A. K. (2006). *Çocuk eğitiminde montessori yaklaşımı*, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 243-256, Erişim: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/50270>
- Öcal, M. (1990). *Din eğitimi ve öğretiminde metodlar*, T.D.V. Yayınları: Ankara.
- Özbek, A. (1991). *Bir eğitimci olarak Hz. Muhammed*, Esra Yayınları: Konya.
- Peker, H. (2011). *İbn Sina'nın epistemolojisi*, Emin Yayınları: Bursa.
- Sağlam, İ. (2002). Hz. Peygamberin çocuk eğitiminde öne çıkardığı hususlar, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 167-190, Erişim: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/143931>
- Schafer, C. (2006). *Ömür törpüsü mü? bal küpü mü?*, Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Şanver, M. (2015). *Kur'an'da tebliğ ve eğitim psikolojisi*, Pınar Yayınları: İstanbul.
- Tepeli, K. & Yılmaz, E. (2012). Üç Farklı Programa Göre Eğitim Alan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Kural Algılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 197-207 Erişim: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/viewFile/78/62>

- Topbaş, E. (2017). *Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi*, Panama Yayıncılık: Ankara.
- Yorulmaz, B. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin seçmeli kuranı kerim, Hz. Muhammed'in hayatı ve temel dini bilgiler derslerine ilişkin öz algıları, *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(41), s. 302, Erişim: <http://e-dergi.marmara.edu.tr/maruoneri/article/view/5000011419>
- Yorulmaz, B. (2013). Kuran kursu öğreticileri ile cami görevlilerinin okul öncesi ve ilköğretim 1. kademe öğrencilerine ders verme durumlarına ilişkin öz algıları (istanbul örneği)"Erişim: <http://dergipark.gov.tr/maruoneri/issue/17900/187810?publisher=e-dergi-marmara>
- Zernuci, İ. B. (2013). *Ta'lim-ül müteallim*, Yasin Yayınevi: İstanbul.





International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## Importance of Nature Relatedness: The Case of Class and Preschool Pre-Service Teachers

Bilgi Başak ÖZGÜN<sup>1</sup>, Vahap ÖZGÜN<sup>2</sup>

Received: 11 February 2019, Accepted: 01 May 2019

### ABSTRACT

The concept of nature relatedness in environmental psychology focuses on the emotional connection in the human-environment relationship, whose value is becoming more and more important. The aim of this study is to examine the relationship pre-school pre-service teachers' nature relatedness in terms of various variables. The study group was formed 201 pre-service teachers. In this study, the descriptive survey model was used. The data were analyzed by SPSS 22 program which was prepared by Nisbet, Zelenski and Murphy (2009) and adapted to Turkish by Cakir, Karaarslan, Sahin and Ertepinar (2015). Descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, max and min, as well as independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) in the filtering analysis obtained. As a result of the research; it was determined that pre-service teachers' nature relatedness differed significantly in terms of the departments, sex, environment course taking in university, frequency of availability in nature, frequency of participation in environmental activities, frequency of participation in environmental protection activities and self-responsibility in terms of environmental problems ( $p < .05$ ). In addition, it was found that the nature relatedness of the participants did not differ significantly in terms of the housing type and environmental protection associations ( $p > .05$ ).

**Keywords:** Nature relatedness, pre-service teacher, environmental education, outdoor education, environmental psychology

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Advances in the field of environmental psychology have accelerated as people become aware of environmental problems. At this point, the negative effects of human actions on the biophysical environment and the negative effects of these human problems on human health and well-being started to be the subject of research (Steg ve diğerleri, 2015; Cervinka, Röderer ve Hefler, 2012).

Various researches have been carried out in relation to nature and the results of these studies reveal that the connection with nature is very important for human beings (Nisbet, Zelenski ve Murphy, 2011; Zelenski ve Nisbet, 2014; Capaldi, Dopko ve Zelenski, 2014; Sariçam, Şahin ve Soyuçok, 2015; Lawton, Brymer, Clough ve Donovan, 2017; Sariçam ve Şahin, 2015; Baxter ve Pelletier, 2018; Nisbet ve Zelenski, 2011; Dean, Shanahan, Bush, Gaston, Lin, Barber, Franco ve Fuller, 2018; Zelenski ve Nisbet, 2014; Barbaro ve Pickett, 2016; Forstmann ve Sagioglou, 2017).

The negative psychological and physiological effects of the rapidly developing technology in our age are mostly manifested in children. Children who are trapped between the four walls and spend their days in the television-tablet-phone triangle face physical and mental problems such as hyperactivity, carelessness, obesity. In order to overcome these problems, some researches have been carried out and it has been observed that children spend more time in nature and their connection with nature has healing effects for their physical and mental health (Louv, 2012). In addition, it is known that the nature education given in the family environment and kindergartens

<sup>1</sup> PhD., Malatya/Turkey, [bilgibasak@hotmail.com](mailto:bilgibasak@hotmail.com)

<sup>2</sup> Master Student, İnönü University, Institute of Educational Sciences, Science Education, Malatya/Turkey, [vahapozgun@hotmail.com](mailto:vahapozgun@hotmail.com)

between the ages of 3-7 is very important and the foundations of environmental awareness are formed between the ages of 7-15 (Atasoy, 2005)

Due to this importance studies focused on the concepts are increasing; the nature relatedness (Karakaya, Avgın, Gömlek ve Balık, 2017; Özgün ve Özgün, 2018; Özgün, Kahraman ve Özgün, 2018; Kroufek, Chytrý ve Uhrinová, 2018; Gray ve Colucci-Gray, 2018), connectedness to the nature (Mayer ve Frantz, 2004; Bektaş, Kural ve Orçan, 2017), alienation from nature (Kahyaoglu ve Yetişir, 2015), affinity towards nature (Yılmaz ve Olgan, 2017); nature deficit-disorder (Louv, 2012) day by day in the literature. Especially it is determined that when the studies on basic education programs are examined, preschool pre-service teachers do not have sufficient pre-knowledge about nature subjects and they cannot carry out science-nature education processes effectively (Parlakayıldız ve Aydın, 2004), it is missing the classroom equipment to teach the subjects related to nature in preschool (Kıldan ve Pektaş, 2009) the existing educational programs are insufficient to meet the need of nature education (Gülersoy, 2013).

### *Purpose and Significance*

Especially, in order to determine what kind of qualification teachers will train their students in basic education levels, it is necessary to know their nature relatedness. The aim of this study is to examine the relationship pre-school pre-service teachers' nature relatedness in terms of various variables.

### *Methods*

In this study, the descriptive survey model was used. The study group was formed 201 pre-service teachers. The data were analyzed by SPSS 22 program which was prepared by Nisbet, Zelenski and Murphy (2009) and adapted to Turkish by Cakir, Karaarslan, Sahin and Ertepinar (2015). Descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, max and min, as well as nonlinear samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) in the filtering analysis obtained.

### *Results and Discussion*

As a result of the research; It was determined that pre-service teachers' nature relatedness differed significantly in terms of the departments, sex, environment course taking in university, frequency of availability in nature, frequency of participation in environmental activities, frequency of participation in environmental protection activities, and self-responsibility in terms of environmental problems ( $p < .05$ ). In addition, it was found that the nature relatedness of the participants did not differ significantly in terms of the housing type and environmental protection associations ( $p > .05$ ).

According to the results, it was found that the department variable made a significant difference between the relationship scores of the preservice teachers with nature. Individuals who are more frequent in nature, who participate more in environmental activities and environmental protection activities, and who feel themselves responsible for environmental problems, are also expected to have higher loyalty to nature. There are studies conducted in the literature that support this finding of the research (Karakaya, Avgın, Gömlek ve Balık, 2017; Nisbet vd., 2009; Özgün ve Özgün, 2018; Özgün, Kahraman ve Özgün, 2018).

In addition, it was found that the nature relatedness of the participants did not differ significantly in terms of the housing type and environmental protection associations ( $p > .05$ ). According to this result, individuals living in a detached house do not suffice to strengthen their ties with nature and may need an awareness to increase the relationship of the individual with nature. The fact that individuals are members of environmental protection associations does not require their active participation in all activities of the association is considered to be meaningless in this variable.

As a result of the research; it is seen that the relationship between nature and pre-service teachers in the basic education department is above the average score. This finding shows us that individuals' relationships with nature are not weak. Considering the fact that teachers have a significant impact on students at pre-school and primary level, it is very important to have strong relationship with nature in terms of environmental education. Efforts should be made to ensure that preservice teachers whose relationships with nature are above a certain level should not lose this connection and connection and strengthen it further. In this way, it is foreseen that teachers who graduate with a high nature connection and awareness will develop the nature perception and connection of future generations in a positive way.

# Doğayla İlişkinin Önemi: Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmen Adayları Örneği

Bilgi Başak ÖZGÜN<sup>1</sup>, Vahap ÖZGÜN<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 13 Şubat 2019, **Kabul Tarihi:** 01 Mayıs 2019

## ÖZET

Çevre psikolojisinde yer alan doğayla ilişki kavramı, her geçen gün değeri daha fazla önem kazanan insan-çevre ilişkisindeki duygusal bağa odaklanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının doğayla ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmaya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 201 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler Nisbet, Zelenski ve Murphy (2009) tarafından geliştirilmiş ve Çakır, Karaarslan, Şahin ve Ertepinar (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Doğayla İlişki Ölçeği (DİÖ)" aracılığıyla toplanmış ve toplanan veriler SPSS 22 programında analiz edilerek yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, max ve min gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra ilişkisiz örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının doğayla ilişkilerinin okudukları bölüm, cinsiyet, üniversitede çevre dersi alma, doğada bulunma sıklığı, çevresel aktivitelere katılma sıklığı, çevre koruma etkinliklerine katılma sıklığı ve çevre problemleri karşısında kendini sorumlu hissetme değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Katılımcıların doğayla ilişkilerinin yaşanılan konut tipi ve çevre koruma derneklerine üyelik değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ( $p > .05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** Doğayla ilişki, öğretmen adayı, doğa eğitimi, sınıf dışı eğitim, çevre psikolojisi

## 1. Giriş

1960'lı yıllarda tanınmaya başlayan 'çevre psikolojisi'nin öncüleri Brunswik (1903-1955) ve Lewin (1890-1947) olarak kabul edilmektedir. Çevre psikolojisi, bireyler ile onların yapay ve doğal çevreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir disiplin olup bir yandan çevrenin insan deneyimlerine, sağlığına ve davranışlarına etkisini araştırırken diğer taraftan da insanın çevreye olan etkisini incelemektedir (Steg, Van Den Berg ve Groot, 2015).

Çevre psikolojisindeki ilerlemeler, insanların çevre sorunlarını fark etmesiyle birlikte hızlanmıştır. Bu noktada insan eylemlerinin biyofiziksel çevreye olan olumsuz etkileri ve bu insan kaynaklı problemlerin insan sağlığı ve iyilik haline olumsuz etkileri araştırma konusu olmaya başlamıştır (Steg ve diğerleri, 2015; Cervinka, Röderer ve Hefler, 2012). Doğayla ilişkili olma ile öznel iyi oluş ve mutluluk arasında pozitif ilişki olduğu (Nisbet, Zelenski ve Murphy, 2011; Zelenski ve Nisbet, 2014; Capaldi, Dopko ve Zelenski, 2014), doğayla ilişki olma ile depresyon, anksiyete ve stres arasında negatif bir ilişki olduğu (Sarıçam, Şahin ve Soyuçok, 2015; Lawton, Brymer, Clough ve Denovan, 2017) ve doğayla ilişkili olma ile kendiliğin sınırlarını aşarak geçmiş ile gelecek arasında bağ kurma hissi ve manevi bir duygu olarak bilinen 'öz aşkınlık' arasında pozitif bir ilişki olduğu (Sarıçam ve Şahin, 2015) yapılan çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Doğaya bağlılığın, insanoğlu için temel psikolojik bir ihtiyaç olduğu (Baxter ve Pelletier, 2018); doğada geçirilen zamanın insanlarda psikolojik rahatlamanın yanı sıra bedensel ve fonksiyonel faydalar da sağladığı (Nisbet ve Zelenski, 2011; Ewert, Mitten ve Overholt, 2014; Dean ve diğerleri, 2018); aynı zamanda doğayla ilişkili olma durumunun pek çok olumlu çevresel davranış ve tutumu da beraberinde getirdiği bilinmektedir (Zelenski ve Nisbet, 2014; Barbaro ve Pickett, 2016; Forstmann ve Sagioglou, 2017).

Wilson (1984)'ın Biyoseverlik (Biyofili) Hipotezi'ne göre, insan benliği ile diğer yaşayan sistemler arasında içgüdüsel bir bağ bulunmakta, bu bağın kökenlerinde ise insanoğlunun bilinçaltında hayatını devam ettirme ve yaşamsal bağlantılar kurma çabası yatmaktadır. Başlangıçta Hinduizm ve Budizm'de transa geçme ve manevi olgunlaşma aracı olarak kullanılan doğa, sonralarda psikolojik iyileşme yaklaşımı olarak özellikle de farkındalık terapisi ve meditasyon uygulamalarında kullanılmaya başlamıştır. Bugün

<sup>1</sup> Dr., Malatya/Türkiye, [bilgibasak@hotmail.com](mailto:bilgibasak@hotmail.com)

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ens. Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Malatya/Türkiye, [vahapozgun@hotmail.com](mailto:vahapozgun@hotmail.com)

pozitif psikolojide doğa terapi uygulamalarına sıklıkla rastlanmaktadır. Yine 1980'li yıllarda Japonlar'ın doğa ile bağ kurma için ortaya attıkları diğer bir kavram "orman banyosu" anlamına gelen "shinrin-yoku"dur. Bu kavram bireyin kendini doğaya bırakması anlamına gelmektedir (Craig, Logan ve Prescott, 2016). Pek çok insan bilinçaltında yatan bu doğa ilişkisi sebebiyle yoğun şehir yaşamından kurtulup doğayla iç içe bir yaşam arzu etmektedir (Appleton, 1975; Sarıçam, Şahin ve Soyucok, 2015). Ülkemizde birçok ilde yapılan 'hobi evleri' bu amaca hizmet eden en güzel örneklerden biridir (Sarıçam ve Şahin, 2015). Şehirli çocuklar ve doğa ilişkisi konusunda uzman olan Chawla, doğayla ilişki içinde olmanın insanın sağlığına, konsantrasyon yeteneğine, oyunlardaki yaratıcılığına ve çevre sorumluluğuna temel olabilecek bir bağın gelişmesine olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir (Akt. Louv, 2012).

Günümüzde çevre psikolojisi; bir yandan insanların iyilik halini ve yaşam kalitesini korumakla ilgili konuları ele alırken diğer yandan çevresel sorunlarını geriye döndürebilmek amacıyla insan davranışlarını değiştirmenin yollarını araştırmaktadır. Bu yaklaşım çevresel, toplumsal ve ekonomik boyutları olan sürdürülebilirlik kavramı ile birlikte anılır hale gelmiştir. Hatta son yıllarda çevre psikolojisinin bir 'sürdürülebilirlik psikolojisi' hâline evrildiği söylenmektedir (Steg ve diğerleri, 2015).

Uzun yıllardır çevreyle ilgili davranışların nedenleri pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Ancak insanları hâlâ çevre konularında neyin harekete geçirdiği net olarak ortaya konulamamıştır. Yapılan birçok çalışma çevreye yönelik bilgi ve tutumun olumlu çevre davranışlarıyla ilişkisi olabileceğini göstermekte ancak bu ilişkinin bilgiden tutuma, tutumdan davranışa doğru uzanan doğrusal bir ilişki olmayabileceğinden söz edilmektedir (Çakır, Karaarslan, Şahin ve Ertepinar, 2015; Özgün, 2018b). Hatta bazı çalışmalar çevreye yönelik tutum ve bilginin çevreci davranışa dönüşmede yeterli olmadığını; bilgi, tutum ve davranış arasında daha karmaşık bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur (Marcinkowski, 1989; Erten, 2005; Özgün, 2018b). Bu sebeple bazı araştırmacılar bireylerin çevreci davranışlarını motivasyon, değer ve inanç gibi değişkenler açısından incelemiştir (Çakır ve diğerleri, 2015).

Mayer ve Frantz (2004)'a göre son yıllarda üzerinde çalışılan 'doğayla ilişki' ya da 'doğaya bağlılık' kavramları çevre dostu davranışların kazanılması ve çevrenin korunmasının temelini oluşturmaktadır. Nisbet, Zelenski ve Murphy (2009) doğayla ilişki kavramının bireylerin çevreci davranışlarını açıklamada önemli olduğunu belirtmişlerdir. Doğayla ilişki ve doğaya bağlılık duygusunun önemi hem ekolojistler hem de eko-psikologların çalışmalarında vurgulanmaktadır (Bektaş, Kural ve Orçan, 2017). Bu öneminden dolayı insan-doğa ilişkisi, çevre eğitimi ve çevre psikolojisi literatüründe alanını geliştirmeye devam etmektedir (Ernst ve Theimer, 2011). Yapılan araştırmalara göre doğayla ilişkisi güçlü olan kişilerin, çevre sorunları karşısında doğayla ilişkisi zayıf olanlara kıyasla daha kaygılı hissettikleri ortaya koyulmuş, doğayla ilişkinin hem çevresel kaygı hem de çevre dostu davranışlarla olumlu ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir (Çakır ve diğerleri, 2015). Nisbet ve diğerleri (2011) doğayla ilişkinin çevre ile ilgili diğer konular arasında aracı bir role sahip olabileceğini ifade etmiştir. Barbaro ve Pickett (2016) farkındalığın çevreci davranışlar ile ilişkili olduğunu ve doğaya bağlılığın, farkındalık ve çevreci davranış arasındaki ilişkiyi dolaylı olarak etkilediğini tespit etmişlerdir.

Schultz (2001) doğayla ilişki kavramını 'doğanın içine dahil olma' olarak ifade etmiştir. Mayer ve Frantz (2004) ise doğaya bağlılığı Leopold'un çevre etiği felsefesinden yola çıkarak açıklamaya çalışmış, ona göre bireyin çevre konularını etkili bir şekilde öğrenebilmesinin kendini doğanın bir parçası olarak hissetmesiyle gerçekleşeceğini ifade etmiştir. Leopold, bireylerin doğayla ilişkisini bir akrabalık ilişkisine benzetmiş ve bireylerin kendilerini doğaya ait hissetmeleri gerektiğini belirtmiştir (Çakır ve diğerleri, 2015). Doğaya bağlılık, spesifik olarak bireyin doğayla bağlantısı veya bireyin doğaya karşı yaşadığı duygusal bağ olarak betimlenmektedir (Mayer ve Frantz, 2004). Dunlap, Van Liere, Merting ve Jones (2000) ise doğaya bağlılığın, bireylerin doğal dünya ile ilişkilerine ait primitif inançlarını ölçmeyi amaçladığını ifade etmiştir. Bektaş ve diğerleri (2017) "doğayla ilişki" kavramının bireylerin doğa ile olan bilişsel, duyuşsal ve fiziksel bağlantılarını açıkladığını; "doğaya bağlılık" kavramının ise bireylerin doğaya tecrübeye dayalı bağını açıkladığını ifade etmiştir.

Doğayla ilişki, yalnızca doğayı sevmek, doğada eğlenmek demek değil; doğayı tüm yönleriyle anlamaya çalışmak, doğadaki ilişkileri keşfetmek, doğadaki canlı-cansız her şeyin aslında bir bütünün parçalarından çok daha fazla anlamı olduğunu kavramaktır (Capra, 1998; Özgün, 2018b). Bireylerin sosyal ve duygusal ilişkilerinde yer alan empati becerilerini yaşamın tüm formlarına uygulayan ekolojik zekâ, 'insan' yerine 'doğa'yı koyarak, doğadaki sistemleri anlamaya çalışacak, insan faaliyetlerinin doğayla ilişkisini görmelerini sağlayacak şekilde eko-okuryazar bireyler oluşturma yolunda önemli bir bakış açısı

sunmaktadır (Capra, 1998; Goleman, 2011; Özgün, 2018a). Doğayla teması azalmış bireylerin tüm bu ilişkileri anlamlandırması ve ekolojik zekâlarını yükseltebilmeleri oldukça zor görünmektedir.

Çağımızda hızla gelişen teknolojinin olumsuz psikolojik ve fizyolojik etkileri en çok çocuklarda kendini göstermektedir. Dört duvarın arasında sıkışıp kalan, günlerini (televizyon, tablet, telefon) elektronik araçlar üçgeninde geçiren çocukların hiperaktivite, dikkatsizlik, obezite gibi fiziksel ve ruhsal problemlerle karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Rosenow (2008) “küçük çocuklar kablosuz ağa bağlı Blackberry’lere (telefon markası) doğada yetişen blackberrylerden (böğürtlen meyvesi) çok daha aşına olarak büyümektedir” ifadesiyle mevcut durumu betimlemiştir (Akt. Yılmaz ve Olgan, 2017). Bu sorunların aşılması amacıyla birtakım araştırmalar yapılmış ve çocukların doğada daha çok zaman geçirerek, doğayla bağ kurmalarının onların fiziksel ve ruhsal sağlıkları için iyileştirici etkileri olduğu gözlemlenmiştir (Louv, 2012).

Gelişim psikolojisi ve nöroloji bilimi alanında yapılan araştırmalar, insanın kimlik gelişiminin 0-12 yaş olan çocukluk döneminde tamamlandığını ve bu dönemin yaşamın sonraki tüm yılları üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Onur, 1995; Çukur ve Özgüner, 2008; Kahyaoğlu ve Yetişir, 2015). Atasoy (2005) 3-7 yaş arasında aile ortamında ve anaokullarında verilen doğa eğitiminin oldukça önemli olduğunu, 7-15 yaş arasında ise bireyde çevre bilinçlenmesinin temellerinin oluştuğunu ifade etmiştir. Doğanın önemi ve işlevinin yetişkinler (anne, baba, öğretmen vs.) tarafından doğru algılanmaması, çocukların bu konuda yanlış bilinçlenmelerine neden olmaktadır (Atasoy, 2015; Sobel, 2014). Çocukların doğayı algılamakta güçlük çekmeleri ve doğayla olan bağlarının azalmasının en büyük nedenleri; doğa kavramının ailede, okulda, medyada doyurucu şekilde tartışılmaması, yetişkinlerin doğayla ilgili konulardaki bilgi eksiklikleri ve duyarsızlıkları, doğa hakkında yazılmış çocuk kitap ve araştırmaların yetersizliği olarak ifade edilmektedir (Atasoy, 2015).

Sobel (2014) yetişkinlerin çocukları büyütürken insan-doğa ilişkisinde yer alan olumlu olasılıklar yerine olumsuz olasılıklara odaklanmasından dolayı çocukların doğaya karşı olumsuz ve kaygılı bir tutum geliştirebileceklerini belirtmiştir. Sobel, dünyanın içinde bulunduğu sorunları sürekli çocuklara anlatarak onlarda kaygı uyandırmak yerine öncelikle çocukların doğa ile güvenli bir bağ geliştirmelerine yardımcı olmak, belirli bir olgunluktan sonra da yakın çevreden başlayarak çevresel sorunlar konusunda çocuğu bilgilendirmenin daha doğru olduğu görüşündedir. Çocuklara erken yaşta çevre sorunlarının anlatılmasının onlarda çevreye yönelik daha duyarlı davranışlar oluşturmalarını beklerken tam tersi bir durumla karşılaşmamızın olası olduğunu belirtmiştir. Ekofobi olarak belirtilen bu kavram, çevreciliğin karanlık ve ağır yüzüyle erken yaşta tanışan insanların doğayla bağlarının zedelenmesine yol açmaktadır. Bu şekilde büyüyen bir birey ileride çevresine karşı duyarsız davranabilecektir.

Sobel (2014), fiziksel ve cinsel istismara uğrayan çocukların kendilerini korumak için sosyal ilişkilerinde mesafe koyma tekniklerinden faydalandıklarını ve acılarından uzaklaşma yollarını aradıklarını ifade etmiştir. Çocukların çevrecilik konusunda öğrendikleri ürkütücü bilgilerin onları doğal dünyaya yaklaştırmak yerine uzaklaştırabileceği, çocukların dünyanın istismar edilmesini bu yolla görmezden gelerek bastırmaya çalışmaları ve bu durumlarla mücadele etmek istememelerinin doğal olabileceği ifade edilmiştir. Bugünün çocuklarının sürekli evde zaman geçirmesine ve fiziksel olarak doğada daha az bulunmalarına rağmen doğanın yok oluşu ile ilgili daha fazla kaygı ve endişe duydukları belirtilmiştir (Sobel, 2014). Çocukların doğal hayat ile ilişkileri koparken elektronik medyadan soyu tükenmekte olan canlılar konusunda fazlaca bilgiye sahip olmaktadırlar. Öncelikle çocukların bir süre yakın çevrelerindeki canlılarla empati kurması sağlanmalı, daha sonra yağmur ormanlarındaki canlılarla empati geliştirmesi beklenmelidir (Sobel, 2014). Psikolojide yer alan tüm fobi reaksiyonlarında olduğu gibi ekolojik konularda da birey tarifsiz bir endişe hissetmekte ve bu durumdan kaçınmak istemekte olabilir. Bir hastalık olarak tanımlanan Ekofobi (ekolojik sorunlar ve doğal dünya korkusu) ekofili (bireylerin doğal dünya ile bağ kurmalarını sağlayacak biyolojik eğilimlerini destekleme) ya da Wilson (1984) tarafından ifade edilen biyofili (biophilia) ile iyileştirilebilmektedir. Asıl sorun bireyin doğa ile sevgiye dayalı bir ilişki kurmasına izin vermeden bilgi ve sorumluluk verilmesinden kaynaklanmaktadır.

“Doğa yoksunluğu (nature deprivation)” kavramını literatüre kazandıran Louv (2012) “Doğadaki Son Çocuk” isimli kitabında “doğadaki son çocuk, soyu tehlike altında olan bir türdür ve çocukların sağlığı ile yeryüzünün sağlığı birbirine sıkı sıkıya bağlıdır.” diyerek doğayla ilişki ve onunla bağ kurmanın çocuk için öneminden bahsetmiştir. Doğayı ve doğal oyunu çocuktan esirgemenin, onlardan oksijeni esirgemek gibi olduğunu belirten Louv, çocukların doğada geçirdiği zamanın ‘boş zaman’ değil, onların sağlığı için büyük bir yatırım olduğunu ifade etmiştir. Selhub ve Logan (2012) çocukların elektronik aletlere kolaylıkla

ulaşmasının ve uzun süre bu araçlara maruz kalmasının onlarda “doğa yoksunluğu sendromuna (nature deficit disorder)” yol açtığını belirtmiştir.

İnsanların doğa kavramına ilişkin algıları, onların doğa ile olan ilişkisini de etkilemektedir (Kahyaoğlu ve Yetişir, 2015; Kutru ve Soran, 2012). İnsan-doğa ilişkisi ne kadar iyi olursa dünyamızın geleceği de o kadar iyi olacaktır. Ancak dünya sorunlarının çözümünde bireysel çabalar yetersiz kalmaktadır. Kitleler halinde bu sorunlara çözüm üretmek ve toplumsal olarak çevre konusunda bilinçlenmek gerekmektedir. Bunun en etkili yolu ise çevre eğitimleridir (Yalçın ve Gökçen-Özgün, 2017). Son yıllarda pedagoji ve ekolojinin birleşimi sonucu yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri olan ekopedagoji, çocuklara ekolojinin prensipleri doğrultusunda eğitim ve yaşam kurallarını öğretmeyi, kavratmayı ve benimsetmeyi ve bunları kalıcı tutum ve davranışlara dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Bu alanda ülkemizde yapılmış çeşitli akademik çalışmalar mevcuttur (Okur-Berberoğlu, 2015a; Okur-Berberoğlu, 2015b; Yalçın ve Gökçen-Özgün, 2017; Yalçın ve Okur, 2014; Eryaman, Yalçın-Özdilek, Okur, Çetinkaya, Uygun, 2010). Bir diğeri ise teorik ve uygulamalı çevre eğitimleridir. Çocuklarda ekolojik duyarlılığı ve çevresel sorumluluğu arttırmak için en etkili eğitim stratejileri arasında deney ve örnek olay stratejilerini kullanma, doğada alan gezileri, ikilemler üzerinde tartışmalar yapma, yaratıcı drama, çevre kulüplerinde sorumluluk alma olarak sıralanabilir (Atasoy, 2015). Çevre ve doğa eğitimi ile ilgili bu yöntemleri kullanarak yapılan eğitimler de ülkemizde giderek yaygınlaşmaktadır (Okur-Berberoğlu, 2017; Keleş, Uzun ve Uzun, 2010; Kıyıcı, Yiğit ve Darçın, 2014).

Avrupa ülkelerinin pek çoğunda bu ihtiyaçtan yola çıkılarak, çocukların doğayla bağlarını güçlendirmek, onların yaratıcılıklarını geliştirmek ve kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlamak amacıyla “Forest Schools (Orman Okulları)” kurulmuştur (Macun, 2018; Koyuer, 2017). Bu okullarda çocuklar yıl boyunca hava şartları ne olursa olsun her gün ormanlık ya da ağaçlık bir alanda doğayı keşfederek çeşitli etkinlikler gerçekleştirerek doğayla bağlarını arttırmaktadır. Bu okullarda öğretmen niteliği (öğretmenin doğayla ilişkisi, çocuklara yönelik tutumu, çocuklara doğada ihtiyacı olan zamanı tanıması gibi) oldukça önemlidir (Amus, 2012; Tantekin-Erden ve Yalçın, 2017). Orman okulları ve doğa kampları sayesinde çocukların fiziksel becerilerinde ve motivasyon, özgüven, konsantrasyon, dil becerilerinde (Kellert, 2002; O’Brien ve Weldon, 2009); oyuna yönelik tutum ve doğaya ilişkin bilgilerinde artış olduğu (Ridgers, Knowles ve Sayers, 2012) tespit edilmiştir. Bu okulların ve kampların çocukların pozitif risk alma davranışlarını desteklediği (Waters ve Begley, 2007; Maynard, 2007; Cevher-Kalburan, 2019); onların dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu azalttığı (Louv, 2012) tespit edilmiş; ayrıca okul dışı doğa ve çevre eğitimi etkinlikleri ile çocukların doğrudan doğa ile iletişim kurmalarına ve doğanın farklı boyutlarını algılamalarına yardımcı olduğu (Palmborg ve Kuru, 2000) çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Ülkemizde henüz yeni kurulan bu okullarda; “Kötü hava yoktur, doğru giyinmek vardır!” felsefesiyle Finlandiya’daki bu eğitim yaklaşımının benimsenmesi ve geliştirilmesi hedeflenmektedir (Amus, 2012). Herkesin doğaya çıkmasını ve doğayla temaslarını arttırmasını sağlamak amacıyla TEMA Vakfı, çeşitli etkinlikler yürüterek, okul öncesinden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerine ekolojik okuryazarlık eğitimleri vermektedir. Bu sayede bireylerin çevre sorunları konusunda farkındalıklarını arttırarak doğanın değerini ve doğadaki sistemleri anlamalarını sağlamalarını ve en önemlisi doğayla bağlarını geliştirmelerini hedeflemektedir (TEMA, 2018). Yine Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Ekoloji ve Doğa Temelli Eğitim Projelerini (Keleş, Uzun ve Varnacı, 2010; Erdoğan, 2011; Cappellaro, Ünal-Çoban, Akpınar, Yıldız ve Ergin, 2011; Kıyıcı, Yiğit ve Darçın, 2014; Berberoğlu-Okur, Güder, Sezer, Yalçın-Özdilek, 2013; Ogelman, Önder, Durkan ve Erol, 2015) destekleyerek çocukların doğayla ilişkilerinin artmasını sağlamaya yardımcı olmaktadır.

Alan yazında *doğayla ilişki (nature relatedness)* (Karakaya, Avgın, Gömlek ve Balık, 2017; Özgün ve Özgün, 2018; Özgün, Kahraman ve Özgün, 2018; Kroufek, Chytrý ve Uhrinová, 2018; Gray ve Colucci-Gray, 2018), *doğaya bağlılık (connectedness to the nature)* (Mayer ve Frantz, 2004; Bektaş ve diğerleri, 2017), *doğadan uzaklaşma* (Kahyaoğlu ve Yetişir, 2015), *doğaya yakınlık (affinity towards nature)* (Yılmaz ve Olgan, 2017); *doğa yoksunluğu (nature deprivation)* (Louv, 2012) kavramları üzerine odaklanan çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Özellikle doğa eğitimi konusunda temel eğitim programları üzerinde yapılmış çalışmalar incelendiğinde okulöncesi öğretmen adaylarının doğa konularında yeterli düzeyde önbilgiye sahip olmadıkları ve fen-doğa eğitimi süreçlerini etkin şekilde yürütemedikleri (Parlakılıdız ve Aydın, 2004), okulöncesinde doğa ile ilgili konuların öğretilmesi için sınıf donanımının eksik (Kıldan ve Pektaş, 2009) ve mevcut eğitim programlarının doğa eğitimi ihtiyacını karşılama konusunda yetersiz olduğu (Gülersoy, 2013) tespit edilmiştir. Ayrıca doğayla ilişki konusunda yapılmış çalışmalarda

bireylerin doğayla ilişkileri pek çok değişken açısından incelenmiştir (Karakaya vd., 2017; Özgün ve Özgün, 2018; Özgün vd., 2018).

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Eğitimin her kademesinde olduğu gibi ilköğretimde de doğaya karşı duyarlı ve doğayla güçlü bağlara sahip bireyler yetiştirilmesi amaçlanmalıdır. Bu amaca ise ancak doğayla bağları güçlü, erken yaşta verilen çevre eğitiminin önemini farkında olan ve sınıf dışı çevre eğitimi konusunda yeterli donanımına sahip öğretmenlerle ulaşılabilir. Özellikle temel eğitim kademelerinde öğrencilerini yetiştirecek öğretmen adaylarının ne yeterlilikte çevre ve doğa eğitimi vereceklerini tespit etmek amacıyla öncelikle doğayla ilişki düzeylerinin bilinmesi gerekli görülmüştür. Ayrıca literatür analizi sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda pek çok değişkenin bireylerin doğayla ilişkileri üzerinde etkisinin olabileceği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın amacı, sınıf ve okulöncesi öğretmen adaylarının doğayla ilişki düzeylerini belirlemek ve öğretmen adaylarının doğayla ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları bölüm değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları yaşadıkları konut tipi değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları üniversitede çevre dersi alma değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları doğada bulunma sıklığı değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları çevre koruma derneklerine üyelik değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
9. Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları üniversitede çevre koruma etkinliklerine katılma durumu değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
10. Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları çevre problemleri karşısında kendini sorumlu hissetme değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 201 sınıf ve okul öncesi öğretmen adayı katılım göstermiştir. Zaman, maliyet, uygulama zorluğu gibi sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi amacı ile araştırmanın örneklemini belirlerken uygun örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1**  
Araştırmanın Örneklemi

	Kategoriler	N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	152	75.6
	Erkek	49	24.4
<b>Bölüm</b>	Sınıf Öğretmenliği	153	76.1
	Okul Öncesi Öğretmenliği	48	23.9
<b>TOPLAM</b>		201	100

Tablo 1’de verilenlere göre katılımcıların 152 (%75,6)’inin kadın, 49 (%24,4)’ünün erkek olduğu; 153 (%76,1)’ünün sınıf öğretmenliği, 48 (%23,9)’sının okul öncesi öğretmenliğinde okuduğu görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Nisbet, Zelenski ve Murphy (2009) tarafından geliştirilen ve Çakır, Karaarslan, Şahin ve Ertepinar (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Nature Relatedness Scale - Doğayla İlişki Ölçeği (DİÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Bireylerin doğa ile olan bilişsel, duyuşsal ve fiziksel bağlantılarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek 3 alt boyut (özbenlik, perspektif ve deneyim) ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler 5’li Likert (5-Kesinlikle katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Kesinlikle katılmıyorum) şeklinde cevaplandırılmıştır. Ölçekte yer alan 8 madde ters (reverse) kodlanmıştır. Çakır ve diğerleri (2015) uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin özbenlik, perspektif, deneyim alt boyutları ve ölçeğin genelinin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .87, .74, .73 ve .88 olarak tespit etmişlerdir. Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .79, .70, .69 ve .84 olarak bulunmuştur.

### 2.4. Verilerin Analizi

Veri setlerinin normallik incelemesinde skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin +1 ile -1, z puanlarının +3 ile -3 puanları arasında kalması varsayımları esas alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ayrıca verilerin mod, medyan, aritmetik ortalama, düzeltilmiş aritmetik ortalama değerlerine (Can, 2014) ve Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına bakılmış, histogram ve Q-Q plot grafikleri incelenmiştir (Pallant, 2011). Bu ölçütlerden en az ikisini sağlamayan katılımcıların verileri analize dahil edilmemiştir.

Çalışmada elde edilen verilerin analizi SPSS 22 programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, max ve min gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra ilişkisiz örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İlişkisiz örneklem t-testi yapılırken varyansların denkleğinin tespiti için Levene Testi (Levene’s test for equality of variances) sonuçları kullanılmıştır. Varyans analizleri yapılırken ise varyans benzerliği (test of homogeneity of variances) sonuçları değerlendirilerek; bu analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda, grupların varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığında Scheffee Testi kullanılmıştır. Hem ilişkisiz örneklem t-testi hem de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre gruplar arasındaki varyansların eşit olduğu durumlar için herhangi bir ek açıklamaya gidilmemiştir. Analiz sonucunda anlamlı çıkan sonuçlar için “bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını yorumlamak için” eta kare ( $\eta^2$ ) değerleri ve “karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştıklarını yorumlamak” için Cohen d değerleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü eta-kare değeri  $\eta^2$  değeri .01 küçük, .06 orta, .14 büyük etki büyüklüğü olarak; d değeri ise .2 küçük (small), .5 orta (medium) ve .8 geniş (large) etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010).

## 3. Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Araştırmanın “Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları ne düzeydedir?” şeklindeki ilk alt problemi betimsel analiz yapılarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**  
Öğretmen Adaylarının Doğayla İlişki Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel Analiz Sonuçları

Faktörler	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Özbenlik	15	40	30.75	4.98
Perspektif	15	35	27.10	4.68
Deneyim	9	30	20.71	4.26
Ölçeğin Geneli	54	104	78.56	11.34

Tablo 2’de verilenlere göre, ölçeğin alt faktörlerinden ve genelinden alınabilecek en yüksek puanlar (Özbenlik  $\bar{X}_{max}=40$ , Perspektif  $\bar{X}_{max}=35$ , Deneyim  $\bar{X}_{max}=30$ , Ölçeğin Geneli  $\bar{X}_{max}=105$ ) göz önüne alındığında öğretmen adaylarının doğayla ilişkili olma puanlarının ortalama puanın üzerinde olduğu görülmektedir.



Araştırmanın “Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları bölüm değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki ikinci alt problemi için verilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3**

Öğretmen Adaylarının Doğayla İlişki Ölçeğinden Aldıkları Puanların Bölüm Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

	Bölüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Özbenlik	Sınıf	153	31.11	5.01	199	1.831	.069
	Okulöncesi	48	29.61	7.74			
Perspektif	Sınıf	153	26.20	4.87	163.981	7.142	.000*
	Okulöncesi	48	29.94	2.38			
Deneyim	Sınıf	153	20.92	4.11	199	1.279	.202
	Okulöncesi	48	20.02	4.68			
Ölçeğin Geneli	Sınıf	153	78.24	11.68	199	.712	.477
	Okulöncesi	48	79.58	10.26			

\*p<.05

Tablo 3’de verilenlere göre, öğretmen adaylarının doğayla ilişki ölçeğinin perspektif alt boyutundan aldıkları puanlar, bölüm değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [ $t(163.981)=7.142$ ,  $p<.05$ ]. Okul öncesi öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=29.94$ ) ortalama puanlarının sınıf öğretmeni adaylarından ( $\bar{X}=26.20$ ) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ve farkın okul öncesi öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine (eta-kare değeri  $\eta^2=.20$ , Cohen d değeri=1.18) göre Perspektif alt boyutu için bölüm değişkeni “geniş” etki büyüklüğüne sahiptir. Öğretmen adaylarının özbenlik, deneyim alt faktörleri ve ölçeğin genelinden aldıkları puanların bölüm değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki üçüncü alt problemi için verilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4**

Öğretmen Adaylarının Doğayla İlişki Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Özbenlik	Kadın	152	31.38	4.90	199	3.262	.001*
	Erkek	49	28.78	4.72			
Perspektif	Kadın	152	27.54	4.59	199	2.375	.019*
	Erkek	49	25.73	4.76			
Deneyim	Kadın	152	20.94	4.28	199	1.350	.178
	Erkek	49	20.00	4.14			
Ölçeğin Geneli	Kadın	152	79.87	11.30	199	2.928	.004*
	Erkek	49	74.51	10.60			

\*p<.05

Tablo 4’te verilenlere göre, öğretmen adaylarının doğayla ilişki ölçeğinin özbenlik, perspektif alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden aldıkları puanların cinsiyet değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ölçeğin özbenlik alt boyutundan alınan puanlar cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; kadın katılımcıların puanlarının ( $\bar{X}=31.38$ ) erkek katılımcıların puanlarından ( $\bar{X}=28.78$ ) anlamlı şekilde farklılaştığı ve farklılığın kadın öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir [ $t(199)=3.262$ ,  $p<.05$ ]. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine (eta-kare değeri  $\eta^2=.05$ , Cohen d değeri=.54) göre Özbenlik alt boyutu için cinsiyet değişkeni “orta” etki büyüklüğüne sahiptir. Ölçeğin perspektif alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde; kadın katılımcıların puanlarının ( $\bar{X}=27.54$ ) erkek katılımcıların puanlarından ( $\bar{X}=25.73$ ) anlamlı şekilde farklılaştığı ve farklılığın kadın öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir [ $t(199)=2.375$ ,  $p<.05$ ]. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine (eta-kare değeri  $\eta^2=.03$ , Cohen d değeri=.39) göre Perspektif alt boyutu için cinsiyet değişkeni “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Ölçeğin genelinden alınan puanlar incelendiğinde ise yine kadın katılımcıların puanlarının ( $\bar{X}=79.87$ ) erkek katılımcıların puanlarından ( $\bar{X}=74.51$ ) anlamlı şekilde farklılaştığı ve

farklılığın kadın öğretmen adayları lehine olduğu bulunmuştur [ $t(199)=2.928$ ,  $p<.05$ ]. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine (eta-kare değeri  $\eta^2=.04$ , Cohen d değeri=.48) ölçeğin geneli için cinsiyet değişkeni “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Öğretmen adaylarının ölçeğin deneyim alt faktöründen aldıkları puanların cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları yaşadıkları konut tipi değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki dördüncü alt problemi için verilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**

Öğretmen Adaylarının Doğayla İlişki Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşadıkları Konut Tipi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

	Konut Tipi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Özbenlik	Apartman Dairesi	110	30.92	5.04	199	.546	.586
	Müstakil	91	30.54	4.92			
Perspektif	Apartman Dairesi	110	27.21	4.95	199	.388	.698
	Müstakil	91	26.96	4.36			
Deneyim	Apartman Dairesi	110	20.61	4.40	199	.364	.717
	Müstakil	91	20.83	4.10			
Ölçeğin Geneli	Apartman Dairesi	110	78.76	11.28	199	.263	.793
	Müstakil	91	78.33	11.48			

\* $p<.05$

Tablo 5’te verilenlere göre, öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından ve genelinden aldıkları puanların yaşadıkları konut tipi değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ).

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları üniversitede çevre dersi alma değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki beşinci alt problemi için verilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6**

Öğretmen Adaylarının Doğayla İlişki Ölçeğinden Aldıkları Puanların Üniversitede Çevre Dersi Alma Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

	Çevre Dersi Alma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Özbenlik	Evet	148	31.13	4.91	199	1.829	.069
	Hayır	53	29.68	5.06			
Perspektif	Evet	148	29.16	3.19	141.487	4.682	.000*
	Hayır	53	26.36	4.91			
Deneyim	Evet	148	20.89	4.08	199	.991	.323
	Hayır	53	20.21	4.72			
Ölçeğin Geneli	Evet	148	78.39	11.60	199	.368	.713
	Hayır	53	79.06	10.68			

\* $p<.05$

Tablo 6’da verilenlere göre, öğretmen adaylarının ölçeğin perspektif alt boyutundan aldıkları puanların üniversitede çevre dersi alma değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Çevre dersi alan katılımcıların puanlarının ( $\bar{X}=29.16$ ), çevre dersi almayanlardan ( $\bar{X}=26.36$ ) anlamlı şekilde farklılaştığı, farklılığın çevre dersi alanlar lehine olduğu tespit edilmiştir [ $t(141.487)=4.682$ ,  $p<.05$ ]. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine (eta-kare değeri  $\eta^2=.10$ , Cohen d değeri=.75) göre Perspektif alt boyutu için çevre dersi alma değişkeni “orta” etki büyüklüğüne sahiptir. Ölçeğin özbenlik,

deneyim alt boyutları ile genelinden alınan puanların üniversitede çevre dersi alma değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ).

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları doğada bulunma sıklığı değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki altıncı alt problemi için verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7**

Öğretmen Adaylarının Doğayla İlişki Ölçeğinden Aldıkları Puanların Doğada Bulunma Sıklığı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

	Doğada Bulunma Sıklığı	N	$\bar{X}$	Varyansın kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler ort.	F	p	Fark (Scheffe)
Özbenlik	Hiç	7	30.57	Gruplararası	396.286	3	132.095	5.702	.001*	3>2
	Nadiren	57	28.73	Gruplarıçi	4564.197	197	23.169			4>2
	Bazen	95	31.14	Toplam	4960.483	200				
	Çok Sık	42	32.64							
Perspektif	Hiç	7	29.14	Gruplararası	60.208	3	20.069	.912	.436	
	Nadiren	57	26.65	Gruplarıçi	4335.309	197	22.007			
	Bazen	95	26.94	Toplam	4395.517	200				
	Çok Sık	42	27.73							
Deneyim	Hiç	7	20.83	Gruplararası	418.864	3	139.621	8.565	.000*	3>2
	Nadiren	57	18.77	Gruplarıçi	3211.217	197	16.301			4>2
	Bazen	95	20.90	Toplam	3630.81	200				
	Çok Sık	42	22.89							
Ölçeğin Geneli	Hiç	7	80.55	Gruplararası	2084.264	3	694.755	5.781	.001*	4>2
	Nadiren	57	74.15	Gruplarıçi	23674.541	197	120.175			
	Bazen	95	78.98	Toplam	25758.806	200				
	Çok Sık	42	83.27							

\* $p<.05$

Tablo 7’de verilenlere göre, öğretmen adaylarının ölçeğin özbenlik ve deneyim alt boyutlarından aldıkları puanların doğada bulunma sıklığı değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. İki alt faktörde de doğada bulunma sıklığını Bazen (3) olarak ifade eden katılımcıların puanlarının Nadiren (2) olarak ifade edenlere göre, Çok Sık (4) olarak ifade eden katılımcıların ise Nadiren (2) olarak ifade edenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı, farklılığın sırasıyla Bazen (3) ve Çok Sık (4) olarak ifade edenler lehine olduğu tespit edilmiştir [ $F(3,197)= 5.702$ ,  $F(3,197)= 8.565$ ,  $p<.05$ ]. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre Özbenlik alt boyutu için (eta-kare değeri  $\eta^2=.08$ ) doğada bulunma sıklığı değişkeni “orta”, deneyim alt boyutu için (eta-kare değeri  $\eta^2=.12$ ) “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden aldıkları puanların doğada bulunma sıklığını Çok Sık (4) olarak ifade edenlerin Nadiren (2) olarak ifade edenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı, farklılığın doğada bulunma sıklığını Çok Sık (4) olarak ifade edenler lehine olduğu tespit edilmiştir [ $F(3,197)= 5.781$ ,  $p<.05$ ]. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre ölçeğin geneli için (eta-kare değeri  $\eta^2=.08$ ) doğada bulunma sıklığı değişkeni “orta” etki büyüklüğüne sahiptir. Ölçeğin perspektif alt boyutundan alınan puanların doğada bulunma sıklığı değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ).

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki yedinci alt problemi için verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8**

Öğretmen Adaylarının Doğayla İlişki Ölçeğinden Aldıkları Puanların Çevresel Aktivitelere Katılma Sıklığı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Çevresel Aktivitelere Katılma Sıklığı		N	$\bar{X}$	Varyansın kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler ort.	F	p	Fark (Scheffe)
Özbenlik	Hiç	59	29.28	Gruplararası	300.111	3	100.037	4.229	.006*	3>1
	Nadiren	68	30.54	Gruplariçi	4660.372	197	23.657			4>1
	Bazen	62	31.80	Toplam	4960.483	200				
	Çok Sık	12	33.66							
Perspektif	Hiç	59	27.52	Gruplararası	105.304	3	35.101	1.612	.188	
	Nadiren	68	27.66	Gruplariçi	4290.214	197	21.778			
	Bazen	62	26.47	Toplam	4395.517	200				
	Çok Sık	12	25.08							
Deneyim	Hiç	59	19.21	Gruplararası	286.505	3	95.502	5.627	.001*	3>1
	Nadiren	68	20.46	Gruplariçi	3343.576	197	16.972			
	Bazen	62	22.17	Toplam	3630.081	200				
	Çok Sık	12	21.91							
Ölçeğin Genel	Hiç	59	76.03	Gruplararası	654.862	3	218.287	1.713	.166	
	Nadiren	68	78.67	Gruplariçi	25103.943	197	127.431			
	Bazen	62	80.45	Toplam	25758.806	200				
	Çok Sık	12	80.66							

\*p&lt;.05

Tablo 8’de verilere göre, öğretmen adaylarının ölçeğin özbenlik alt boyutundan aldıkları puanların çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Çevresel aktivitelere katılma sıklığını Bazen (3) ve Çok Sık (4) olarak ifade eden katılımcıların puanlarının Hiç (1) olarak ifade edenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı, farklılığın Bazen (3) ve Çok Sık (4) olarak ifade edenler lehine olduğu tespit edilmiştir [F(3,197)= 4.229, p<.05]. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine (eta-kare değeri  $\eta^2=.06$ ) göre Özbenlik alt boyutu için çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni “orta” etki büyüklüğüne sahiptir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının ölçeğin deneyim alt boyutundan aldıkları puanların çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Çevresel aktivitelere katılma sıklığını Bazen (3) olarak ifade eden katılımcıların puanlarının Hiç (1) olarak ifade edenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı, farklılığın Bazen (3) olarak ifade edenler lehine olduğu tespit edilmiştir [F(3,197)= 5.627, p<.05]. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine (eta-kare değeri  $\eta^2=.08$ ) göre Deneyim alt boyutu için çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni “orta” etki büyüklüğüne sahiptir. Ölçeğin perspektif alt boyutundan ve genelinden alınan puanların çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir (p>.05).

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları çevre koruma derneklerine üyelik değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki sekizinci alt problemi için verilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9**

Öğretmen Adaylarının Doğayla İlişki Ölçeğinden Aldıkları Puanların Çevre Koruma Derneklerine Üyelik Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

	Çevre Koruma Derneklerine Üyelik	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Özbenlik	Evet	16	31.18	4.27	199	.363	.717
	Hayır	185	30.71	5.04			

<b>Perspektif</b>	<b>Evet</b>	16	25.87	5.22	199	1.092	.276
	<b>Hayır</b>	185	27.20	4.63			
<b>Deneyim</b>	<b>Evet</b>	16	20.75	5.11	199	.036	.971
	<b>Hayır</b>	185	20.71	4.19			
<b>Ölçeğin Geneli</b>	<b>Evet</b>	16	77.81	11.75	199	.277	.782
	<b>Hayır</b>	185	78.63	11.34			

\*p&lt;.05

Tablo 9’da verilenlere göre, öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından ve genelinden aldıkları puanların çevre koruma derneklerine üyelik değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ).

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları üniversitede çevre koruma etkinliklerine katılma durumu değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki dokuzuncu alt problemi için verilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10**

Öğretmen Adaylarının Doğayla İlişki Ölçeğinden Aldıkları Puanların Çevre Koruma Etkinliklerine Katılma Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

	<b>Çevre Koruma Etkinliklerine Katılma</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Özbenlik</b>	<b>Evet</b>	56	32.66	4.82	199	3.467	.001*
	<b>Hayır</b>	145	30.01	4.85			
<b>Perspektif</b>	<b>Evet</b>	56	27.78	4.86	199	1.290	.198
	<b>Hayır</b>	145	26.83	4.60			
<b>Deneyim</b>	<b>Evet</b>	56	21.60	4.47	199	1.860	.064
	<b>Hayır</b>	145	20.36	4.13			
<b>Ölçeğin Geneli</b>	<b>Evet</b>	56	82.05	11.94	199	2.751	.006*
	<b>Hayır</b>	145	77.22	10.85			

\*p&lt;.05

Tablo 10’da verilenlere göre, öğretmen adaylarının ölçeğin özbenlik alt boyutundan aldıkları puanların çevre koruma etkinliklerine katılma değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Çevre koruma etkinliklerine katıldıklarını belirten katılımcıların puanlarının ( $\bar{X}=32.66$ ), katılmadıklarını belirten katılımcılardan ( $\bar{X}=30.01$ ) anlamlı şekilde farklılaştığı, farklılığın çevre koruma etkinliklerine katılanlar lehine olduğu tespit edilmiştir [ $t(199)=3.467$ ,  $p<.05$ ]. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine (eta-kare değeri  $\eta^2=.06$ , Cohen d değeri=.55) göre Özbenlik alt boyutu için çevre koruma etkinliklerine katılma değişkeni “orta” etki büyüklüğüne sahiptir. Yine ölçeğin genelinden alınan puanların çevre koruma etkinliklerine katılma değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Çevre koruma etkinliklerine katıldıklarını belirten katılımcıların puanlarının ( $\bar{X}=82.05$ ), katılmadıklarını belirten katılımcılardan ( $\bar{X}=77.22$ ) anlamlı şekilde farklılaştığı, farklılığın çevre koruma etkinliklerine katılanlar lehine olduğu tespit edilmiştir [ $t(199)=2.751$ ,  $p<.05$ ]. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine (eta-kare değeri  $\eta^2=.04$ , Cohen d değeri=.43) göre ölçeğin geneli için çevre koruma etkinliklerine katılma değişkeni “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Ölçeğin perspektif ve deneyim alt boyutlarından alınan puanların çevre koruma etkinliklerine katılma değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ( $p>.05$ ).

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanları çevre problemleri karşısında kendini sorumlu hissetme değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki onuncu alt problemi için verilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11**

Öğretmen Adaylarının Doğayla İlişki Ölçeğinden Aldıkları Puanların Çevre Problemleri Karşısında Kendini Sorumlu Hissetme Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

	Çevre Problemleri Karşısında Kendini Sorumlu Hissetme	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Özbenlik	Evet	134	31.37	4.76	199	2.531	.012*
	Hayır	67	29.51	5.19			
Perspektif	Evet	134	27.30	4.77	199	.875	.383
	Hayır	67	26.69	4.52			
Deneyim	Evet	134	21.02	4.00	199	1.472	.143
	Hayır	67	20.08	4.69			
Ölçeğin Geneli	Evet	134	79.70	11.09	199	2.024	.044*
	Hayır	67	76.29	11.58			

\*p<.05

Tablo 11’de verilenlere göre, öğretmen adaylarının ölçeğin özbenlik alt boyutundan aldıkları puanların çevre problemleri karşısında kendini sorumlu hissetme değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Kendisini çevre sorunları karşısında sorumlu hissettiğini ifade eden katılımcıların puanlarının ( $\bar{X}$ =31.37), kendisini sorumlu hissetmediğini belirten katılımcılardan ( $\bar{X}$ =29.51) anlamlı şekilde farklılaştığı, farklılığın kendisini çevre sorunları karşısında sorumlu hissettiğini ifade edenler lehine olduğu tespit edilmiştir [t(199)=2.531, p<.05]. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine (eta-kare değeri  $\eta^2$ =.03, Cohen d değeri=.38) göre Özbenlik alt boyutu için çevre problemleri karşısında kendini sorumlu hissetme değişkeni “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Yine ölçeğin genelinden alınan puanların çevre problemleri karşısında kendini sorumlu hissetme değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Kendisini çevre sorunları karşısında sorumlu hissettiğini ifade eden katılımcıların puanlarının ( $\bar{X}$ =79.70), kendisini sorumlu hissetmediğini belirten katılımcılardan ( $\bar{X}$ =76.29) anlamlı şekilde farklılaştığı, farklılığın kendisini çevre sorunları karşısında sorumlu hissettiğini ifade edenler lehine olduğu tespit edilmiştir [t(199)=2.024, p<.05]. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine (eta-kare değeri  $\eta^2$ =.02, Cohen d değeri=.30) göre ölçeğin geneli için çevre problemleri karşısında kendini sorumlu hissetme değişkeni “küçük” etki büyüklüğüne sahiptir. Ölçeğin perspektif ve deneyim alt boyutlarından alınan puanların çevre problemleri karşısında kendini sorumlu hissetme değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir (p>.05).

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Çocuklara doğa sevgisi aşılacak, onların doğayla etkileşimlerini ve doğaya yakınlıklarını artırmak ya da çocukları doğa ile ilişkili herhangi bir uyarana karşı verilebilecekleri olumsuz tepkilerden ve korkulardan korumak için, onlara doğada keşif yapma ve farklı deneyimler kazanma fırsatlarının sunulması oldukça önemlidir (Chawla, 2006; Sobel, 2014; Louv, 2012). Doğaya yönelik tutum, değer ve eğilimler erken çocukluk döneminde şekillendiğinden, onlara yaşamlarının ilk yıllarından itibaren kendileri de dahil tüm canlıların doğanın bir parçası olduğu bilincinin kazandırılması gerekli görülmektedir (Kahn, 2002; Kellert, 1997; Louv, 2012).

Doğanın ve doğa ile bağlı olmanın önemi, işlevi ve çok boyutluluğunu çocuklara açıklayabilmek için çevreci (doğa ile bütünleşmiş) öğretim mekanlarına ve bu mekanlarda eğitim verebilecek öğretmenlere ihtiyaç vardır. Şehirlerimizde yeterli yeşil alanın, okullarımızda tek bir ağacın bile olmaması çevre eğitimde teorik söylemlerin devam edip uygulamaların yetersiz oluşuna işaret etmektedir. Beton yığını haline dönüşmüş okul mekanlarında çocukların doğayla bağlantı kurması mümkün olmamakla birlikte, verilen çevre eğitimi de kâğıt üzerinde kalmaktadır (Atasoy, 2015).

Öğretmenler ve ebeveynler gezegenimizdeki canlı-cansız tüm unsurların ekosistemde bir görev ve işlevi olduğunu, bu unsurlar arasında karşılıklı etkileşimlerin bulunduğunu çocuklara kavratmakta zorluk çekmektedir. Günümüzde yetişkinler çoğunlukla doğadaki unsurları faydalı-zararlı, yararlı-yararsız ya da önemli-önemsiz olarak insan merkezli bir bakış açısıyla değerlendirdikleri için kendi bakış açılarını çocuklara da bu şekilde yansıtarak çocuklara doğanın ve doğayla bağlantının önemini tam olarak

açıklayamamaktadırlar (Atasoy, 2015). Yapılan araştırmalar ülkemizde çocuklara temel eğitim döneminde verilen çevre eğitiminin yeterli olmadığını ortaya koymuştur (Gülay, 2011; Atasoy, 2015).

Küçük yerleşim birimlerinden büyük kentlere doğru göçlerin artması sonucunda, çocukların yakın çevrelerinde zaman geçirebilecekleri yeşil alanlar git gide azalmaktadır. Dolayısıyla bu alanlarda hayvan ve bitki çeşitliliği de oldukça sınırlı sayıda olmaktadır (Gülay, 2011). Yapılan araştırmalar, çocukların yakın çevrelerinde canlı türlerinin az oluşunun, onların çevre sorunlarını anlamakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Doğayla bağlantısı düşük olan, doğal ortamlardan uzak büyüyen bireylerin çevre okuryazarlığı (Gülay, 2011), ekolojik okuryazarlık ve eko-okuryazarlık (Özgün, 2018b) becerilerini geliştirmeleri açısından risk altında oldukları tespit edilmiştir.

Ekobirey yetiştirmenin öneminden yola çıkılarak, bu çalışmada öğretmen adaylarının doğayla bağlantılarını sorgulama ihtiyacı hissedilmiştir. Bu çalışmanın amacı, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının doğayla ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Yapılan bu araştırma sonucunda; sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının doğayla ilişkilerinin okudukları bölüm, cinsiyet, üniversitede çevre dersi alma, doğada bulunma sıklığı, çevresel aktivitelere katılma sıklığı ve çevre problemleri karşısında kendini sorumlu hissetme değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p<.05$ ).

Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin perspektif alt boyutunda öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanlarında bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın okul öncesi öğretmen adayları lehine (geniş düzeyde, eta-kare değeri  $\eta^2=.20$ , Cohen d değeri=1.18) olduğu tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte Karakaya, Avcı, Gömlek ve Balık (2017) da fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının doğayla ilişkilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında benzer bir sonuç bulmuş, fen bilgisi öğretmen adaylarının puanlarının diğerlerine göre anlamlı şekilde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Karakaya vd. (2017) bu sonuç için bir gerekçe göstermemiş, yalnızca bölüm değişkeninin öğretmen adayları arasında anlamlı farklılığa sebep olduğuna değinmişlerdir. Yine benzer şekilde bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri (Aksoy ve Karatekin, 2011) ve çevreye yönelik tutumları (Şama, 2003; Çabuk ve Karacaoğlu, 2003; Kahyaoğlu ve Özgen, 2012) açısından farklılık yarattığına ilişkin yapılmış çeşitli çalışmalar alan yazında bulunmaktadır. Özgün, Kahraman ve Özgün (2018) fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının doğayla ilişki düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında ölçeğin perspektif alt boyutuna ve geneline ait puanlarında fen bilgisi öğretmenler lehine anlamlı sonuçlar tespit etmişlerdir. Bu çalışmalar bölüm değişkeninin bireylerin çevreye yönelik tutumları ve doğayla ilişkilerinde önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin özbenlik (orta düzeyde, eta-kare değeri  $\eta^2=.05$ , Cohen d değeri=.54), perspektif (küçük düzeyde, eta-kare değeri  $\eta^2=.03$ , Cohen d değeri=.39) alt faktörleri ve geneline (küçük düzeyde, eta-kare değeri  $\eta^2=.04$ , Cohen d değeri=.48) bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla doğayla daha yüksek düzeyde ilişki içinde olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre çevreye yönelik tutumlarda daha olumlu olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Şama, 2003; Aksoy ve Karatekin, 2011; Kahyaoğlu, Daban ve Yangın, 2008). Özgün, Kahraman ve Özgün (2018) fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının doğayla ilişki düzeyleri ve ekoloji bilgileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, katılımcıların doğayla ilişkilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının doğayla ilişki ölçeğinin özbenlik ve perspektif alt boyutları ile ölçeğin genelinden aldıkları puanların kızların lehine anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Yine Özgün ve Özgün (2018) sınıf öğretmeni adaylarının doğayla ilişkilerini inceledikleri çalışmalarında, doğayla ilişki ölçeğinin özbenlik, perspektif alt boyutları ile ölçeğin genelinden aldıkları puanları cinsiyet değişkeni açısından incelediklerinde kızların lehine anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların aksine Karakaya vd., (2017) çalışmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarında erkeklerin, sınıf öğretmeni adaylarında ise kadınların doğayla ilişkilerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada doğayla ilişki ölçeğinin perspektif (orta düzeyde, eta-kare değeri  $\eta^2=.10$ , Cohen d değeri=.75) alt boyutunda üniversitede çevre dersi alma değişkeni açısından çevre dersi alanlar lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir ( $p<.05$ ). Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte yapılmış çalışmalar mevcuttur. Altınöz (2010), Sam, Gürsakar ve Sam (2010), Akıllı ve Yurtcan (2009) çalışmalarında çevre dersi alan öğretmen adaylarının almanlara göre çevreye yönelik tutumlarının

daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonucun tersine Karakaya vd. (2017) ve Özgün ve Özgün (2018) katılımcıların doğayla ilişkilerinde çevre dersi alma değişkeni açısından anlamlı bir fark tespit edememişlerdir.

Çalışmada öğretmen adaylarının ölçeğin özbenlik (orta düzeyde, eta-kare değeri  $\eta^2=.08$ ), deneyim (küçük düzeyde, eta-kare değeri  $\eta^2=.12$ ) alt faktörleri ve ölçeğin genelinden (orta düzeyde, eta-kare değeri  $\eta^2=.08$ ) alınan puanların doğada bulunma sıklığı değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Doğada daha sık bulunduğunu ifade eden öğretmen adaylarının puanları doğada daha az bulunanlara göre anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Nisbet vd. (2009) bireylerin doğayla ilişkilerinin; doğada geçirdikleri zaman, çevreye yönelik tutum, olumlu çevresel davranışlar ve bireyin kişilik özellikleriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte Özgün ve Özgün (2018) sınıf öğretmeni adaylarının doğayla ilişkilerinin ölçeğin deneyim alt faktöründe son 1 yıl içinde doğal alanlarda bulunma sıklığı açısından doğada daha sık bulunanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmişlerdir.

Araştırmada öğretmen adaylarının doğayla ilişki ölçeğinin özbenlik (orta düzeyde, eta-kare değeri  $\eta^2=.06$ ) ve deneyim (orta düzeyde, eta-kare değeri  $\eta^2=.08$ ) alt boyutlarından aldıkları puanların çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Koç ve Karatekin (2013) öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerini çevresel aktivitelere katılma sıklığı açısından değerlendirmiş ve daha sık çevresel aktivitelere katılanlar lehine anlamlı farklılıklar bulmuştur. Ancak Karakaya, Avgın, Gömlek ve Balık (2017) katılımcıların doğayla ilişkilerinde doğa etkinliklerine katılma durumları açısından anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Çalışmada katılımcıların doğayla ilişki ölçeğinin özbenlik (orta düzeyde, eta-kare değeri  $\eta^2=.06$ , Cohen d değeri=.55) alt boyutu ve ölçeğin genelinden (küçük düzeyde, eta-kare değeri  $\eta^2=.04$ , Cohen d değeri=.43) aldıkları puanların çevre koruma etkinliklerine üyelik değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p<.05$ ).

Son olarak öğretmen adaylarının doğayla ilişki ölçeğinin özbenlik (küçük düzeyde, eta-kare değeri  $\eta^2=.03$ , Cohen d değeri=.38) alt boyutu ve ölçeğin genelinden (küçük düzeyde, eta-kare değeri  $\eta^2=.02$ , Cohen d değeri=.30) aldıkları puanların çevre problemleri karşısında kendisini sorumlu hissetme değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p<.05$ ).

Ayrıca çalışmada katılımcıların doğayla ilişkilerinin yaşanılan konut tipi ve çevre koruma derneklerine üyelik değişkenleri açısından ise anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ( $p>.05$ ). Bu sonuçlara göre bireylerin müstakil bir evde yaşaması doğayla bağlarının kuvvetlenmesine yetmemekte, bireyin doğayla ilişkisini arttırma konusunda bir farkındalığa ihtiyacı olabileceği düşünülmektedir. Özgün ve Özgün (2018) de çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının doğayla ilişki puanlarında yaşadığı konut tipi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Ayrıca bireylerin çevre koruma derneklerine üye olmaları, onların derneğin tüm etkinliklerine aktif olarak katılımını gerektirmediğinden sonucun bu değişkende yine anlamsız çıktığı düşünülmektedir. Karakaya vd. (2017) de çalışmalarında benzer bir sonuç bularak, katılımcıların doğayla ilişki puanlarında doğa kuruluşuna üye olma değişkeni açısından anlamlı bir fark tespit edememişlerdir.

Araştırma sonucunda; temel eğitim bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanlarının ortalama puanın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu bireylerin doğayla ilişkilerinin ve bağlantılarının zayıf olmadığını bize göstermektedir. Tüm konularda olduğu gibi çevre eğitimi konusunda da öğretmenlerin en çok okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde öğrenciler üzerinde ciddi düzeyde bir etki bıraktıkları düşünüldüğünde öğretmen adaylarının doğayla ilişkilerinin güçlü olması oldukça önemlidir. Doğayla ilişkilerinin belli bir düzeyin üzerinde olduğu tespit edilen öğretmen adaylarının bu ilişkiyi ve bağlantıyı kaybetmemeleri ve daha da güçlendirmeleri için çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Bu sayede yüksek bir doğa bağlantısı ve farkındalığıyla mezun olan öğretmenlerin gelecek kuşakların doğa algısını ve bağlantısını olumlu yönde geliştirecekleri ön görülmektedir.

Araştırmanın sonuçları kısıtlı bir örnekleme gerçekleştirildiği için genellenebilirliği sınırlıdır. Dolayısıyla daha yüksek sayıdaki katılımcılarla bu çalışmanın tekrarlanması önerilebilir. Ayrıca doğayla ilişkili olma ile öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının risk alma becerileri, öğrenen özerkliğini destekleme özellikleri, ekolojik zekâları, çevre tutumları, çevre algıları, çevre farkındalıkları vb. açısından ilişkileri de incelenebilir.



## Kaynaklar

- Amus, G. (2012). An alternative journey into forest kindergartens and the Reggio Emilia approach. *Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology*, 7(1), 5-26.
- Akıllı, M. ve Yurtcan, M. T. (2009). İlköğretim fen bilgisi öğretmeni adaylarının çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 119-132.
- Aksoy, B. ve Karatekin, K. (2011). Farklı programlardaki lisans öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 23-36.
- Altınöz, N. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Appleton, J. (1975). *The experience of landscape*. New York: John Wiley.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevre tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. Doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Atasoy, E. (2015). *İnsan-doğa etkileşimi ve çevre için eğitim* (2. Baskı). İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Barbaro, N. and Pickett, S. M. (2016). Mindfully green: Examining the effect of connectedness to nature on the relationship between mindfulness and engagement in pro-environmental behavior. *Personality and Individual Differences*, 93, 137-142.
- Baxter, D. E. and Pelletier, L. G. (2018). Is nature relatedness a basic human psychological need? A critical examination of the extant literature. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne. Advance online publication*. <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000145>
- Bektaş, F., Kural, B. ve Orçan, F. (2017). Doğaya bağlılık ölçeğinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Physical Education & Sports Science/Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(1).
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Capaldi, C. A., Dopko, R. L. and Zelenski, J. M. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 976.
- Cappellaro, E., Ünal Çoban, G., Akpınar, E., Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2011). Yetişkinler için yapılan uygulamalı çevre eğitimine bir örnek: Su farkındalığı eğitimi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(2), 157-173.
- Capra, F. (1998). *Ecology, systems thinking and project-based learning*. In Talk Presented At The Sixth Annual Conference On Projectbased Learning Of The Autodesk Foundation, San Francisco. Web: [http://www.coopecology.com/Coop\\_Ecology/Download\\_Documents\\_files/Ecology,%20Systems%20Thinking,%20%26%20Project-Based%20Learning.pdf](http://www.coopecology.com/Coop_Ecology/Download_Documents_files/Ecology,%20Systems%20Thinking,%20%26%20Project-Based%20Learning.pdf). 19.10.2018'de alınmıştır.
- Cervinka, R., Röderer, K. and Hefler, E. (2012). Are nature lovers happy? On various indicators of well-being and connectedness with nature. *Journal of health psychology*, 17(3), 379-388.
- Cevher-Kalburan, N. (2019). *Riskli oyunun çevre eğitimi açısından önemi ve alternatif yaklaşımlar*. Kahrıman-Pamuk, D. (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik içinde* (1.Baskı), (s.159-192). Ankara: Anı Yayıncılık (Kitap Bölümü).
- Chawla, L. (2006). *Learning to love the natural world enough to protect it*. Barn, 2, 57-78.
- Craig, J. M., Logan, A. C. and Prescott, S. L. (2016). Natural environments, nature relatedness and the ecological theater: connecting satellites and sequencing to shinrin-yoku. *Journal of physiological anthropology*, 35(1), 1.
- Çakır, B., Karaarslan, G., Şahin, E. and Ertepinar, H. (2015). Adaptation of nature relatedness scale to Turkish. *Elementary Education Online*, 14(4), 1370-1383.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: PegemA Akademi.
- Çukur, D. ve Özgüner, H. (2008). Kentsel alanda çocuklara doğa bilinci kazandırmada oyun mekânı tasarımının rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, (2), 177-187.
- Dean, J.H., Shanahan, D.F., Bush, R., Gaston, K.J., Lin, B.B., Barber, E., Franco, L. and Fuller, R.A. (2018). Is nature relatedness associated with better mental and physical health? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (7), 1371. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/ijerph15071371>.
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G. and Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the New Ecological Paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56, 425-442
- Erdoğan, M. (2011). Ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2223-2237.
- Ernst, J. and Theimer, S. (2011). Evaluating the effects of environmental education programming on connectedness to nature. *Environmental Education Research*, 17(5): 577-598.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Eryaman, M., Okur, E., Cetinkaya, Z. and Uygun, S. (2010). A participatory action research study of nature education in nature: towards community-based eco-pedagogy. *International Journal Of Progressive Education*, 6 (3), 26-37. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ijpe/issue/26310/277297>

- Ewert, A. W., Mitten, D. S. and Overholt, J. R. (2014). *Natural environments and human health*. London: Cabi International.
- Forstmann, M. and Sagioglou, C. (2017). Lifetime experience with (classic) psychedelics predicts pro-environmental behavior through an increase in nature relatedness. *Journal of Psychopharmacology*, 31(8), 975-988.
- Goleman, D. (2011). *Ekolojik zekâ (Satın aldıklarımızın saklı etkilerini bilmek her şeyi nasıl değiştirebilir?)*. (Çev. S. Toksoy) İstanbul: EKOIQ Kitaplığı Optimist Yayınları.
- Gray, D. S. and Colucci-Gray, L. (2018): Laying down a path in walking: student teachers' emerging ecological identities, *Environmental Education Research*, DOI: 10.1080/13504622.2018.1499014
- Gülersoy, A. E. (2013). Doğa mirasının korunması açısından sosyal bilimler (ortaokul) ve coğrafya (orta ve yükseköğretim) müfredat programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 315-354.
- Kahn Jr, P. H. (2002). Children's affiliations with nature: Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia. *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*, 93-116.
- Kahyaoğlu, M., Daban, Ş. ve Yangın, S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 42-52.
- Kahyaoğlu, M. ve Yetişir, M. İ. (2015). Doğa kavramı ve çocukların doğadan uzaklaşmasına ilişkin fenomenografik bir çalışma [in Turkish]. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 159-170. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4899>
- Karakaya, F., Avgın, S. S., Gömlek, E. and Balık, M. (2017). Nature relatedness of pre-service teachers. *Turkish Journal of Education*, 6(2), 79-87
- Keleş, O., Uzun, N. ve Uzun V. F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitim projesine bağlı değişiminin ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.
- Keleş, Ö., Uzun, N. ve Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.
- Kellert, S. (1997). *Kinship to mastery: Biophilia in human evolution and development*. Washington, D. C.: Island Press.
- Kellert, S. R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*, 117151.
- Kıldan, O. ve Pektaş M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113-127.
- Kıyıcı, F. B., Yiğit, E. A. ve Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 17-27.
- Koç, H. ve Karatekin, K. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 139-174.
- Koyuer, M. (2017). *Doğa Okulları: Ekoturizm bağlamında bir inceleme ve Türkiye için pilot okul önerisi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kroufek, R., Chytrý, V. and Uhrinová, M. (2018). The effect of the type of the finished high school on the nature relatedness of pre-service primary teachers. *Stanisław Juszczak*, 231. DOI: 10.15804/tner.2018.54.4.19
- Kutru, Z. ve Soran, H. (2012). *Üniversite öğrencilerinin doğa algıları*. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi. [http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam\\_metin/pdf](http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf) adresinden erişildi.
- Lawton E., Brymer E., Clough P. and 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
- Louv, R. (2012). *Doğadaki Son Çocuk*. (3. Baskı). (Çeviri: Ceyhan Temürcü). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Macun, A. (2019). *60-72 Aylık Çocukların Ekolojik Görüşlerinin Okullarda Orman Programı Kapsamında Hazırlanan Etkinliklere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mayer, F. S. and 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.
- Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain: An initial exploration. *Contemporary Issues In Early Childhood*, 8(4), 320-331. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.4.320>
- Nisbet, E. K. and Zelenski, J. M. (2011). Underestimating nearby nature: Affective forecasting errors obscure the happy path to sustainability. *Psychological science*, 22(9), 1101-1106.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M. and Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), 715-740.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M. and 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.
- O'Brien, L. and Weldon, S. (2007). A place where the needs of every child matters: factors affecting the use of greenspace and woodlands for children and young people. *Countryside Recreation*, 15(3), 6-9.
- Ogelman, H. G., Önder, A., Durkan, N. ve Erol, A. (2015). Tipitop ve arkadaşları ile toprağı tanıyoruz 6 isimli toprak eğitimi projesi'nin etkisinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 476-488.

- Okur-Berberoğlu, E. (2015a). Ekopedagoji temelli sınıf dışı çevre eğitiminin çevre farkındalığı üzerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1 (23), 67-81.
- Okur-Berberoğlu, E. (2015b). Öğretmenlerin bütünsel bakış açısına ekopedagoji temelli çevre eğitimine ilişkin görüşler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 732-751.
- Okur-Berberoğlu, E. (2017). Outdoor experiential environmental education: an adult-centred intervention for the affective domain. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7(1), 34-58.
- Okur-Berberoğlu, E., Güder, Y., Sezer, B. ve Özdilek, Ş. Y. (2013). Sınıf dışı hidrobiyoloji etkinliğinin öğrencilerin duyuşsal bakış açıları üzerine etkisi, örnek olay incelemesi: Çanakkale, bilim kampı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1177-1198.
- Onur, B. (1995). *Gelişim psikolojisi*. İmge Kitabevi, Ankara, 152.
- Özgün, B.B. ve Özgün, V. (2018). *Sınıf öğretmen adaylarının doğayla ilişkileri*, International Primary School Teacher Education Symposium, 11-14 April 2018, Ankara. (Erişim: <https://drive.google.com/file/d/1wVNtOGZ0DfeEX50pVoRs1hAB4h70k8P-/view>), 667-668.
- Özgün, B.B. (2018a). Ekolojik Zekâ: Satın aldıklarımızın saklı etkilerini bilmek her şeyi nasıl değiştirebilir? *İlköğretim online*, 17(3), 1-4. (Kitap İnceleme)
- Özgün, B.B. (2018b). *Öğretmen Adaylarının Eko-okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Malatya.
- Özgün, B.B., Kahraman, S. ve Özgün, V. (2018). *Öğretmen adaylarının doğayla ilişki düzeyleri ve ekoloji bilgileri arasındaki ilişki*, International Conference On Stem and Educational Sciences, 3-5 May 2018, Muş. (Erişim: [https://www.researchgate.net/publication/328890796\\_OGRETMEN\\_ADAYLARININ\\_DOGAYLA\\_ILISKI\\_DUZEYLERI\\_VE\\_EKOLOJI\\_BILGILERI\\_ARASINDAKI\\_ILISKI](https://www.researchgate.net/publication/328890796_OGRETMEN_ADAYLARININ_DOGAYLA_ILISKI_DUZEYLERI_VE_EKOLOJI_BILGILERI_ARASINDAKI_ILISKI)), 154.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (4. Edt.). Berkshire: Open University Press.
- Palmberg, I. E. and Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.
- Parlakaylıdız, B. ve Aydın F. (2004). *Okul öncesi dönem fen eğitiminde fen ve doğa köşelerinin kullanımına yönelik bir inceleme*. XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş sözlü bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ridgers, N. D., Knowles, Z. R. and Sayers, J. (2012). Encouraging play in the natural environment: A child-focused case study of Forest School. *Children's geographies*, 10(1), 49-65.
- Sam N., Gürsakal, S. ve Sam R. (2010). Üniversite öğrencilerinin çevresel risk algısı ve çevresel tutumlarının belirlenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (20).
- Sarıçam, H. ve Şahin, S. H. (2015). Doğayla ilişkili olma ölçeğinin ilk psikometrik bulguları ve öz-aşkınlıkla ilişkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2015(24).
- Sarıçam, H., Şahin, S. H. ve Soyuok, 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. (2001). The structure of environmental concern: concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of Environmental Psychology*, 21(4), 327-339
- Selhub, E. M., ve Logan, A. C. (2012). *Your brain on nature: The science of nature's influence on your health, happiness and vitality*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Sobel, D. (2014). *Ekofobiyi aşmak: Doğa eğitiminde kalbin yeri* (1. baskı). (Çev. İ. Urkun Kelso). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Steg, L., Van Den Berg, A. E. and Groot, J. I. M. (2015). *Çevre psikolojisi* (Çev. L. K. Ciceralli ve E. E. Ciceralli). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2).
- Tantekin Erden, F. ve Yalçın, F. (2017). *Doğanın kalbinde oyun temelli eğitim: Orman okul yaklaşımı*. E. Aktan Acar (Ed.). Erken çocukluk eğitimi mozaiği içinde (s. 371-386). Ankara: Nobel Yayıncılık
- TEMA (2018). <http://www.milliyet.com.tr/tema-dan-dogayla-temasta-ol-cagrisi-ordu-yerelhaber-2085872/>
- TEMA (2018). <http://www.tema.org.tr/Sayfalar/Calismalarimiz/> com adresinden 5.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Waters, J. and Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: an exploratory study. *Education 3-13*, 35(4), 365-377.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yalçın, S. ve Okur, E. (2014). Ekopedagojik yaklaşım ile uygulanmış elektromanyetik alan (EMA) eğitiminin EMA farkındalığı üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 143-156.
- Yalçın, S. ve Gökçen-Özgün, B.B. (2017), *Ekopedagojik Yaklaşımla Çevre Eğitimi ve Çocuk*. Aktan-Acar, E. (Ed.), Erken Çocukluk Eğitimi Mozaiği-Büyük Düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar içinde (1.Baskı), (s.109-128). Ankara: Nobel (Kitap Bölümü).
- Yalçın, S. and Okur-Berberoğlu, E. (2014). The effects of electromagnetic field (EMF) education within ecopedagogy on EMF awareness. *Pamukkale University Journal of Education*, 35(1), 143-156.
- Yılmaz, S. ve Olgan, R. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının doğaya yakınlık (biyofili) seviyelerinin araştırılması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3).

Zelenski, J. M. and Nisbet, E. K. (2014). Happiness and feeling connected: The distinct role of nature relatedness. *Environment and Behavior*, 46(1), 3-23.



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## The Investigation of the Quality of Life of University Students: Example of Ereğli Faculty of Education<sup>1,2</sup>

Seyithan DEMİRDAĞ<sup>3</sup>, Hasan SARICI<sup>4</sup>

Received: 04 March 2019, Accepted: 30 April 2019

### ABSTRACT

The main purpose of this study was to investigate prospective teachers' perceptions about the quality of life in higher education. This study was conducted at Ereğli Faculty of Education, Zonguldak Bülent Ecevit University in Turkey. The data were gathered from 1196 students attending university during 2017-2018 academic year. "Higher Education Quality of Life Scale" was used as a data collecting instrument. The collected data showed that they did not have a normal distribution. For this reason, non-parametric analyzes were employed to investigate whether the prospective teachers' perceptions about quality of life were varied according to gender, program and class level. The findings of the study showed that there were meaningful differences on the quality of life of university students between programs and class levels. The findings also indicated that there were no significant differences on the quality of life of university students between genders.

**Keywords:** Higher Education Quality of Life, Prospective Teachers.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

The quality of school education environment which supports students' purposes about their social and professional life also helps students' aesthetic and intellectual developments (Gander & Gardiner, 2007: 112). Schools are vital elements for students' social and academic development. In this approach, schools have to carry the features like equipment, culture and quality in order to help students' development. Because, when the environment in an educational institution is above average in terms of the quality of life, students inevitably will be affected in a good way (Mok & Flynn, 2002: 285). Especially, prospective teachers which have a vital mission in each countries need to have a promising quality of life in order to be beneficial for the students and school. For this reason, the environments in faculties of education should address the all types of needs of prospective teaches so that they may be more effective while working as in-service teachers. Therefore, in this research, the main purpose is to explore the perceptions of prospective teachers about the quality of life in their university. This research may help stakeholders in education to understand the deficiencies related to learning and teaching; and eventually take actions to fix such problems throughout the universities.

#### *Methods*

This research was designed as a survey model. The data were gained from 1196 prospective teachers studying in the faculty of education in the 2017-2018 academic year. Higher Education Quality of Life Scale, which was adapted by Demirdag (2017) was used as an instrument in order to determine the prospective teachers' perception about

<sup>1</sup> This study generated from the report the report produced by Zonguldak Bülent Ecevit University Educational Studies Application and Research Center Report No:2

<sup>2</sup> This research was presented at 14<sup>th</sup> International Congress on Educational Administration in Cesme, İzmir

<sup>3</sup> Assoc. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [seyithandemirdag@gmail.com](mailto:seyithandemirdag@gmail.com)

<sup>4</sup> Res. Assist., Middle East Technical University, Faculty of Education, [hasansarici3@hotmail.com](mailto:hasansarici3@hotmail.com)

the quality of life in their university. The statistics were calculated by using SPSS 20.0. The normality test were conducted and it was observed that data did not have a normal distribution. For this reason, non- parametric statistical tests were used to examine the participants' perceptions about the quality of life in universities according to their gender, program type, and class level.

### *Results*

This research was conducted to examine the prospective students' perceptions about their quality of life in university. According to the results obtained from the analysis, generally students' level of their quality of life was the highest based on the technical sufficiency of the faculty. On the other hand, the participants' level of their quality of life were at medium level based on behaviors of the faculty, behaviors of the students, and university administration. When the quality of life of the participants in the research is evaluated according to the gender variable, the quality of life of female students was found to be higher than that of male students. According to the participants' programs variable, Turkish Language Teachers had the highest level of quality of life and science teachers had the lowest level of quality of life in the university. Finally, prospective teachers have been examined according to their class level. Students, who are in their first year had the highest level of quality of life and students, who are about to graduate had the lowest level of quality of life in their university.

### *Discussion and Conclusions*

In this study, there were no significant differences between genders based on level of their quality of life in an institution of higher education. On the other hand, some significant differences in the subscales of the instrument were observed on the quality of life of the university students based on their class levels and programs. For example, the level of the quality of life of students was significantly higher for the participants in Psychological Guidance and Counseling program than those in Mathematics program. Based on the subscale called behaviors of the students, the level of the quality of life of participants were significantly for students in Psychological Guidance and Counseling program than the ones in Teaching Program. The quality of life of the students were also examined based on their class levels. In terms of technical sufficiency of the faculty, behaviors of the students, and university administration, the students' quality of life was significantly higher for the freshman students than senior students. It seems that class levels of prospective students made a significant difference on their perception about life quality. This can be explained by two perspectives which are called expectation-satisfaction relationship and aging process. After the students start studying at a program, the resources that the university employ may not be considered as tools for the student satisfaction as they grow older and become more mature.

Parallel this study, there are other studies supporting similar findings. Bilir, Özcebe, Vazioğlu, Aslan, Subaşı and Telatar (2005) found that there was not a significant difference in quality of life according to the ages of the participants. When prospective teachers are accepted to faculties of education in Turkey, they go through the same examination process in order to enter to the university. There are only a few different areas they can choose to study. As they feel directed and heavy pressure by their parents or high school teachers, they feel obliged to choose a program to study in university regardless of what they actually prefer studying. That is why most of them have similar feelings in terms of their quality of life in higher education resulting in as showing no significant differences between programs.

# Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Kalitelerinin İncelenmesi: Ereğli Eğitim Fakültesi Örneği<sup>1,2</sup>

Seyithan DEMİRDAĞ<sup>3</sup>, Hasan SARICI<sup>4</sup>

**Başvuru Tarihi:** 04 Mart 2019, **Kabul Tarihi:** 30 Nisan 2019

## ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının üniversitelerindeki yükseköğretim yaşam kalitesine yönelik algı düzeylerini tespit etmektir. Çalışma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. 2017-2018 akademik yılında öğrenim görmekte olan 1196 öğrenciden elde edilen bilgiler araştırma verisi olarak kullanılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak "Yüksek Öğretim Yaşam Kalitesi Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizine geçilmeden önce normallik analizi yapılmış ve elde edilen verinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu sebeple, öğretmen adaylarının yükseköğretim yaşam kalitesine ilişkin bakış açılarının cinsiyet, program ve sınıf düzeyine göre değişip değişmediği parametrik olmayan analizler kullanılarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, araştırma değişkenleri arasında sınıf düzeyi ve bazı programlar açısından öğrencilerin yükseköğretim yaşam kalitesi algıları anlamlı farklılık göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim Yaşam Kalitesi, Öğretmen Adayları.

## 1. Giriş

Türkiye’de öğrenciler öğrenim gördükleri okulları farklı açılardan değerlendirmektedirler. Bazı öğrenciler okullarını kendilerini motive edici, hayata hazırlayıcı ve eğlenceli bulurken, bazıları ise okulda buldukları zaman dilimini durağan, sıkıcı ve monoton olarak nitelendirmektedirler. Bu bakış açılarını ortaya çıkaran etmenlerin kişide yarattığı etki, geleceğin yetişkinleri olan öğrencilerin eğitim sonrasındaki yaşamlarını da doğrudan etkilemektedir. Gerek fiziksel gerek sosyal anlamda okulda geçirilen zamanın niteliği öğrencilerin karakter gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir.

İnsan yaşamının kalitesine yadsınamaz bir etkisi olduğu bariz şekilde görülen eğitim ortamına ilişkin alanyazında farklı bilim dalları araştırmalar yapılmıştır (Avcı ve Pala, 2004; Carr, Gibson ve Robinson, 2001). Sosyal bilimler, eğitim bilimleri, siyaset, ekonomi gibi alanların kendi yapıları içerisinde değerlendirmiştir. Schuessler ve Fisher (1985: 131), refah duygusunun ve bulunulan ortamdan memnuniyetin insanların yaşam kalitesini belirlediğine vurgu yapmışlardır. Bauer ise (1966: 22), yaşam kalitesini dahil olunan yaşam alanlarındaki memnuniyet ya da memnuniyetsizlik düzeyi olarak tanımlamıştır. Andrews ve Withey (2012: 47), kişinin memnuniyet ve zevk alma düzeyi arasındaki ilişkinin yaşam kalitesini nitelediği görüşünü ortaya atmıştır. Campbell, Converse ve Rodgers’a (1976: 101) göre birey yaşamın kendisine sunduğu imkânlardan ne derece memnuniyet duyuyorsa yaşamın kalitesinin o düzeyde olduğu görüşünü savunmuştur. Bu gibi farklı görüşlere ek olarak bazı araştırmalarda yaşam kalitesinin ana hedefinin bireyin psikolojik, sosyal, fiziksel ve ekonomik durumuna ilişkin ne derece memnun olduğunu değerlendirmek olarak görülmüştür (Cılga, 1994: 85; Farquhar, 1995: 506). Kuramsal açıdan ele alındığında ise, araştırmacılar yaşam kalitesi kavramını farklı şekillerde incelemişlerdir. Yaşam kalitesi kavramı araştırmacılar tarafından hedef göstergeler ve öznel göstergeler olarak iki boyutta incelenmiştir. Hedef göstergeler fiziksel ve ekonomik açıdan elverişli olma durumunu içerirken, öznel göstergeler yaşamdan elde edilen memnuniyeti içermektedir (Tekkanat, 2008: 115). Lehman'ın (1983: 371), yaşam kalitesini ele aldığı araştırma alanyazında daha sonra yapılan çalışmalara ışık tutmuştur. Ortaya koyulan diğer çalışmalarda huzurevindeki yetişkinlerin yaşam kaliteleri, aile ilişkiler, sosyal ilişkiler, boş zaman etkinlikleri, istihdam durumu, mali durum, kişisel güven ve sağlık durumları konu alınmıştır.

<sup>1</sup> Bu çalışma, Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından hazırlanan rapordan türetilmiştir. Rapor No:2

<sup>2</sup> Bu çalışma, 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi’nde (Çeşme, İzmir) bildiri olarak sunulmuştur

<sup>3</sup> Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [seyithandemirdag@gmail.com](mailto:seyithandemirdag@gmail.com)

<sup>4</sup> Arş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [hasansarici3@hotmail.com](mailto:hasansarici3@hotmail.com)

Okul eğitim ortamının niteliği öğrencilerin sosyal ve mesleki anlamda amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olduğu gibi, yaşamlarının estetik ve entelektüel gelişimine de destek olmaktadır (Ayık ve Ataş-Akdemir, 2016; Gander ve Gardiner, 2007; Sarı ve Cenkseven, 2008; Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007). Okullar, öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimini oluşturulan önemli hayat unsurlarıdır. Ortaya koyulan bu yaklaşım, eğitim kurumlarının vazifesini yerine getirmesini sağlayacak donanım, kültür ve kaliteye sahip olması gerektiği olgusunu destekler niteliktedir. Eğitim kurumunda yaratılan ortamın ortalama yaşam kalitesinin üstüne çıkması aynı zamanda öğrencilerin akademik başarı ve yaşantıları da etkilemektedir (Mok ve Flynn, 2002: 285).

Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitelerine ilişkin yapılan araştırmalarda, yaşam kalitesinin farklı değişkenlerle ilişkisi ele alınmıştır. Üniversiteler diğer kademe eğitim ortamlarından oldukça farklı yapıda olduğundan dolayı yaşam kalitesinin farklı şekilde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Üniversitelerin ortak misyonlarından bir tanesi öğrencilerin çeşitli sorunlarına çözüm önerileri sunmak ve en doğru olanı tespit etmektir. Hakkında çözüm önerileri oluşturulan problemler öğrencilerin akademik, sosyal, barınma, beslenme ve ulaşım sorunlarıyla alakalıdır (Sirgy, Grzeskowiak ve Rahtz, 2007: 345). Üniversiteler bu sorunlara çözüm yollarını kendi öz kaynakları ve tesisleri aracılığıyla gidermeye çalışmakta ve bu yolla üniversite yaşam kalitesini arttırmaya çalışmaktadırlar. Üniversite yaşam kalitesini belirleyen ana kriter öğrencilerin üniversiteden duyduğu memnuniyet düzeyidir (Doğanay ve Sarı, 2006: 120). Eğitimsel, idari ve tesise dayalı hizmetler üniversitelerde yaşam kalitesini gösteren en önemli belirleyicilerdir (Kim vd., 2008: 702). Öğrencilerin akademik ve sosyal başarısına dayalı olarak okul ortamından uzaklaşmamaları yaşam kalitesinin göstergesidir (Clifton, Mandzuk ve Roberts, 1994: 190).

Yükseköğretim kurumlarında yaşam kalitesine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları hem yurt içinde hem yurt dışında uygulanmıştır. Lee (2008: 282), Güney Kore’de üniversite öğrencilerinin yaşam kalitelerini belirlemeye yönelik olarak “Üniversite Yaşam Kalitesi” modelini geliştirmişlerdir. Araştırmacılar bu çalışmada öğrencilerin yaşam kalitesini değerlendirme kriteri olarak duygusal ve bilişsel durumları değerlendirmişlerdir. Ölçek uygulaması ile öğrencilerden eğitim, sosyal imkânlar ve idare hakkında veriler toplanmıştır. Bu verilerin değerlendirmesi sonucunda eğitimin ve sosyal hizmetlerin niteliğinin öğrencilerin yaşam kalitelerini anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Fakat yönetim hizmetlerinin öğrencilerin yaşam kaliteleri üzerinde herhangi bir etkisine rastlanmamıştır.

Argon ve Kösterelioğlu (2009: 10), öğrencilerin yaşam kaliteleri ve üniversitede oluşturulan kültürel ortam arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin karar verme becerileri ile yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Doğanay ve Sarı (2006: 120), demokratik yaşantı durumunu inceledikleri araştırmalarında üniversite öğrencilerinin üniversitenin sosyal kimliği ve sosyal tesislerine yönelik yüksek puanlar ve karar alma süreçlerine katılım anlamında düşük puanlar aldıklarını tespit etmişlerdir. Tekkanat (2008: 115), eğitim fakültelerinde yaşam kalitesini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kampüste dahil oldukları fiziksel aktiviteler ile yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşam kalitelerini inceleyen diğer bir çalışmada, üniversitede elde edilen akademik başarının ve üniversiteden duyulan memnuniyetin yaşam kalitesi üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu incelenmiştir (Kangal, 2009: 116). Michalos ve Orlando (2006: 55) çalışmalarında, yaşam kalitesini etkileyen üniversite içi unsurlar arasında en büyük belirleyicilerin öğretim üyelerine duyulan saygı ve onlara yönelik memnuniyet durumu olduğu sonucuna varmışlardır. Alanyazında çeşitli şekillerde ele alınan yükseköğretimde yaşam kalitesi kavramını farklı bir bakış açısıyla ele almak üzere bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

## 2. Yöntem

Bu çalışma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Çalışmaları ve Uygulama Merkezi bünyesinde yapılmıştır. Çalışmada, Ereğli Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretim yaşam kalitesi düzeyleri incelenmiştir. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada, tarama modellerinden nedensel karşılaştırma modeli desen olarak kullanılmıştır.

### 2.1. Çalışma Grubu



Çalışmadaki katılımcı sayısı Ereğli Eğitim Fakültesindeki 1196 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle seçilmişlerdir. Veriler, 2018-2019 akademik yılının Güz Döneminde çeşitli programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerden toplanmıştır. Araştırmaya iştirak eden katılımcıların programlarına ilişkin frekanslar Tablo 1’de, sınıf düzeyleri ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

Araştırmada Yer Alan Çalışma Grubunun Cinsiyet, Sınıf ve Programa Göre Frekans Dağılımları

		Değişkenler	N	Yüzde	Toplam Yüzde
<b>Cinsiyet</b>	Kadın		881	73,7	73,7
	Erkek		315	26,3	100,0
<b>Sınıf</b>	1. Sınıf		306	25,6	25,6
	2. Sınıf		292	24,4	50,0
	3. Sınıf		306	25,6	75,6
	4. Sınıf		292	24,4	100,0
<b>Program</b>	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği		187	15,6	15,6
	Okul Öncesi Öğretmenliği		150	12,5	28,2
	Türkçe Öğretmenliği		161	13,5	41,6
	Fen Bilgisi Öğretmenliği		76	6,4	48,0
	Matematik Öğretmenliği		117	9,8	57,8
	Sınıf Öğretmenliği		257	21,5	79,3
	Özel Eğitim Öğretmenliği		120	10,0	89,3
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		128	10,7	100,0

Çalışmaya katılan katılımcılar cinsiyet, program ve sınıf düzeyi bağlamında incelendiğinde (Tablo 1), katılımcıların büyük çoğunluğunun kadınlardan (%73,7) oluştuğu görülmektedir. Sekiz program içerisinde araştırmaya en fazla öğrenci Sınıf Öğretmenliği programından (%21,5), en az öğrenci ise Fen Bilgisi Öğretmenliği programından (%6,4) katılmıştır. Sınıf düzeyi bakımından incelendiğinde ise en fazla katılımcının eşit olarak birinci sınıf ve üçüncü sınıftan (%25,6) en az ise eşit olarak ikinci sınıf ve dördüncü sınıftan (%24,4) katıldıkları gözlenmiştir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Eğitim Çalışmaları ve Uygulama Merkezi bünyesinde gerçekleştirilen bu araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretim yaşam kalitesi düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre çalışma grubunda bulunan öğrencilerin yükseköğretim yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenebilmesi için Demirdağ (2016) tarafından geliştirilen “Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Ölçeği (YYKÖ)” kullanılmıştır. YYKÖ, “Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı (Madde 1, 2, 3, 4 ve 5)”, “Öğretim Üyesinin Davranışları (Madde 6 ve 7)”, “Öğrenci Davranışları (Madde 8, 9 ve 10)” ve “İdari Personel Yeterliği (Madde 11 ve 12)” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmuştur. Ölçek, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) kesinlikle katılıyorum (5) olmak üzere 5’li Likert tipindedir. Ölçekten elde edilen ortalamalara göre yaşam kalitesinin 2,60’ın altında düşük, 2,61-3,40 aralığında orta ve 3,41’in üstünde ise yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Faktör yükleri ,41 ile ,89 arasında sıralanan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları “Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı” için ,76, “Öğretim Üyesinin Davranışları için ,71, “Öğrenci Davranışları” için ,70 ve “İdari Personel Yeterliği” için ,74 olarak bulunmuştur. Bu çalışmadaki Cronbach Alpha katsayıları ise “Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı” için ,74, “Öğretim Üyesinin Davranışları için ,73, “Öğrenci Davranışları” için ,71 ve “İdari Personel Yeterliği” için ,70 olarak tespit edilmiştir.

## 2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik paket programı aracılığıyla hesaplanmıştır. Uygun analizlerin yapılabilmesi adına elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Bu bağlamda basıklık ve çarpıklık katsayısı ve Shapiro-Wilk test sonuçları değerlendirilmiştir (Tablo 2). Bir veri setinin normal dağılım gösterdiği değişkenler için elde edilen basıklık ve çarpıklık katsayısının standart hatasına oranının  $\pm 1,96$  değerinin arasında olmasıyla mümkündür (Field, 2009).

**Tablo 2**

Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Normal Dağılım İstatistikleri

Değişkenler	Basıklık		Çarpıklık		S-W p değeri
	Katsayı	Standart	Katsayı	Standart	
	Puanı	Hata	Puanı	Hata	
Öğretim üyesinin teknik donanımı	,34		-,42		,00
Öğretim üyesinin davranışları	1,05		-,71		,00
Öğrencinin davranışları	-,49	,14	-,26	,07	,00
İdari personel yeterliği	-,49		-,26		,00
Yükseköğretimde yaşam kalitesi (Genel)	,81		-,36		,00

Yükseköğretim yaşam kalitesini oluşturan alt boyutlar ve ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen kritik nokta değerlerinin  $\pm 1,96$  değerinin üzerinde olduğu anlaşılmıştır. Buna göre basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde de normal bir dağılım olmadığı görülmektedir. Verilerin normal dağılımlarını belirlemeye yönelik son olarak Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Elde Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre verilerin normal bir dağılım göstermedikleri anlaşılmıştır ( $p < ,05$ ). Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin yükseköğretim yaşam kaliteleri düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği parametrik olmayan Mann-Whitney U testi ile tespit edilirken, bölüm ve kademeye göre değişip değişmediği ise parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi kullanılarak hesaplanmıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi düzeyleri ölçeği oluşturan dört alt boyut ve ölçeğin tamamını oluşturan 12 madde üzerinden hesaplanmıştır. Bu durum ile ilişkili elde edilen ortalama puanlar Tablo 3'te mevcuttur.

**Tablo 3**

Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Öğretim üyesinin teknik donanımı	1196	1,00	5,00	3,42	,68
Öğretim üyesinin davranışları	1196	1,00	5,00	2,80	,97
Öğrencinin davranışları	1196	1,00	5,00	2,81	,82
İdari personel yeterliği	1196	1,00	5,00	2,80	,97
Yükseköğretimde yaşam kalitesi (Genel)	1196	1,00	5,00	3,19	,56

Not. SS=Standart Sapma

Tablo 3'teki ortalamalar incelendiğinde yükseköğretim yaşam kalitesi düzeyleri alt boyutlarına göre genel olarak benzer sonuçlar vermiştir. Buna göre katılımcıların öğretim üyesinin teknik donanımı için yüksek ( $\bar{X} = 3,42$ ), öğretim üyesinin davranışları için orta ( $\bar{X} = 2,80$ ), öğrencinin davranışları için orta ( $\bar{X} = 2,81$ ) ve İdari personel yeterliği için orta ( $\bar{X} = 2,80$ ) düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

#### 3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yükseköğretim yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikleri hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

Cinsiyet Değişkenine Göre Yükseköğretim Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS
Öğretim üyesinin teknik donanımı	Kadın	881	3,44	0,66
	Erkek	315	3,37	0,74
Öğretim üyesinin davranışları	Kadın	881	3,58	0,73
	Erkek	315	3,54	0,88
İdari personel yeterliği	Kadın	881	2,82	0,96
	Erkek	315	2,76	0,98
Öğrencinin davranışları	Kadın	881	2,81	0,81
	Erkek	315	2,82	0,85

Yükseköğretimde yaşam kalitesi (Genel)	Kadın	881	3,20	0,55
	Erkek	315	3,16	0,60

**Not.** SS=Standart Sapma

Tablo 4 incelendiğinde, idari personel yeterliği dışındaki boyutların tamamında kadın öğrencilerin yaşam kalitesi düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğrencilerinin yükseköğretim yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan karşılaştırmalı istatistiklerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

### 3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin yükseköğretim yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin yapılan Mann Whitney U test sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yükseköğretim Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Test Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ort	p
Öğretim üyesinin teknik donanımı	Kadın	881	605,72	,225
	Erkek	315	578,30	
Öğretim üyesinin davranışları	Kadın	881	599,32	,888
	Erkek	315	596,20	
İdari personel yeterliği	Kadın	881	605,40	,241
	Erkek	315	579,20	
Öğrencinin davranışları	Kadın	881	597,25	,832
	Erkek	315	602,01	
Yükseköğretimde yaşam kalitesi (Genel)	Kadın	881	604,67	,301
	Erkek	315	581,25	

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre, Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin cinsiyete göre yükseköğretim yaşam kalitelerinin alt boyutlar açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre sıra ortalamaları incelendiğinde, öğrencinin davranışları boyutu dışındaki bütün boyutlarda kadın öğrencilerin daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

### 3.3. Program Türüne Göre Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara dair program türüne göre yükseköğretim yaşam kalitesi düzeyleri ve bu kaliteye ilişkin alt boyutların betimleyici istatistikleri sunulmuştur.

#### 3.3.1. Program Türüne Göre Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı Düzeyine İlişkin Bulgular

Katılımcıların program türüne ilişkin öğretim üyesinin teknik donanımı düzeyiyle alakalı ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

Program Türüne Göre Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Program Türü	N	$\bar{X}$	SS
Öğretim üyesinin teknik donanımı	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği	187	3,50	0,66
	Okul Öncesi Öğretmenliği	150	3,32	0,76
	Türkçe Öğretmenliği	161	3,51	0,64
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	76	3,30	0,75
	Matematik Öğretmenliği	117	3,37	0,67
	Sınıf Öğretmenliği	257	3,38	0,60
	Özel Eğitim Öğretmenliği	120	3,50	0,76
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	128	3,41	0,70

**Not.** SS=Standart Sapma

Tablo 6'daki bulgulara göre öğretim üyesinin teknik donanımı düzeyleri Türkçe Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında yüksek düzeyde, diğer programlarda ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretim üyesinin teknik donanımı düzeylerinin en yüksek Türkçe Öğretmenliği programında ( $\bar{X} = 3,51$ ), en düşük ise Fen Bilgisi Öğretmenliği programında ( $\bar{X} = 3,30$ ) olduğu görülmüştür.

### 3.3.2. Program Türüne Göre Öğretim Üyesinin Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin öğretim üyesinin davranışları düzeyiyle ilgili ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

Program Türüne Göre Öğretim Üyesinin Davranışları Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Program Türü	N	$\bar{X}$	SS
Öğretim üyesinin davranışları	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği	187	3,68	0,79
	Okul Öncesi Öğretmenliği	150	3,49	0,82
	Türkçe Öğretmenliği	161	3,57	0,72
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	76	3,63	0,76
	Matematik Öğretmenliği	117	3,35	0,81
	Sınıf Öğretmenliği	257	3,58	0,73
	Özel Eğitim Öğretmenliği	120	3,63	0,75
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	128	3,57	0,83

**Not.** SS=Standart Sapma

Tablo 7'de elde edilen bulgulara göre katılımcıların öğretim üyesinin davranışları boyutundaki düzeylerinin bütün programlarda yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle, öğretim üyesinin davranışları düzeylerinin en yüksek Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği programında ( $\bar{X} = 3,68$ ), en düşük ise Matematik Öğretmenliği programında ( $\bar{X} = 3,35$ ) olduğu bulunmuştur.

### 3.3.3. Program Türüne Göre Öğrencinin Davranışları Düzeyine İlişkin Bulgular

Katılımcıların öğrencinin davranışları düzeyiyle ilgili ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**

Program Türüne Göre Öğrencinin Davranışları Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Program Türü	N	$\bar{X}$	SS
Öğrencinin davranışları	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği	187	2,91	0,83
	Okul Öncesi Öğretmenliği	150	2,78	0,88
	Türkçe Öğretmenliği	161	3,04	0,7
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	76	2,57	0,92
	Matematik Öğretmenliği	117	2,94	0,79
	Sınıf Öğretmenliği	257	2,66	0,77
	Özel Eğitim Öğretmenliği	120	2,84	0,85
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	128	2,73	0,79

**Not.** SS=Standart Sapma

Öğrencinin davranışları düzeyine ilişkin bulgular Tablo 8'de incelendiğinde katılımcıların öğrencinin davranışları boyutundaki düzeylerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği programında düşük düzeyde, diğer bütün programlarda ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin davranışları düzeylerinin en yüksek Türkçe Öğretmenliği programında ( $\bar{X} = 3,04$ ), en düşük ise Fen Bilgisi Öğretmenliği programında ( $\bar{X} = 2,57$ ) olduğu bulunmuştur.

### 3.3.4. Program Türüne Göre İdari Personel Yeterliğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin idari personel yeterliğine ilişkin almış oldukları ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9**

Program Türüne Göre İdari Personel Yeterliliğine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Program Türü	N	$\bar{X}$	SS
İdari personel yeterliliği	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği	187	2,68	0,94
	Okul Öncesi Öğretmenliği	150	2,85	0,99
	Türkçe Öğretmenliği	161	2,7	0,98
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	76	2,76	0,98
	Matematik Öğretmenliği	117	2,89	0,87
	Sınıf Öğretmenliği	257	2,78	0,94
	Özel Eğitim Öğretmenliği	120	2,8	0,98
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	128	3,02	1,04

Not. SS=Standart Sapma

İdari personel yeterliliğine dair bulgular Tablo 9'da sunulmuştur. Buna göre katılımcılar bütün programlarda orta düzeyde ortalamalar elde etmişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde, idari personel yeterliliğinin en yüksek Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında ( $\bar{X} = 3,02$ ), en düşük ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği programında ( $\bar{X} = 2,68$ ) olduğu bulunmuştur.

### 3.3.5. Program Türüne Göre Yükseköğretim Yaşam Kalitesinin Tamamına İlişkin Bulgular

Katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesinin tamamına ilişkin almış oldukları ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 10'da mevcuttur.

**Tablo 10**

Program Türüne Göre Yükseköğretim Yaşam Kalitesinin Tamamına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Program Türü	N	$\bar{X}$	SS
Yükseköğretimde yaşam kalitesi (Genel)	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği	187	3,25	0,55
	Okul Öncesi Öğretmenliği	150	3,14	0,62
	Türkçe Öğretmenliği	161	3,27	0,49
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	76	3,08	0,6
	Matematik Öğretmenliği	117	3,18	0,6
	Sınıf Öğretmenliği	257	3,13	0,5
	Özel Eğitim Öğretmenliği	120	3,24	0,62
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	128	3,20	0,6

Not. SS=Standart Sapma

Yükseköğretim yaşam kalitesinin tamamına ilişkin elde edilen ortalama puanlar Tablo 10'da incelendiğinde bütün programlarda yüksek düzeyde ortalamalar elde edildiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yükseköğretim yaşam kalitesinin tamamına dair düzeyler en yüksek Fen Bilgisi Öğretmenliği programında ( $\bar{X} = 3,27$ ), en düşük ise Türkçe Öğretmenliği programında ( $\bar{X} = 3,08$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonunda tüm programlardan elde edilen bulgular ayrıca Tablo 11'de gösterilmiştir. Buna göre elde edilen sonuçların programa göre düşük veya orta düzeyde oldukları bulunmuştur.

**Tablo 11**

Tüm Programlardan Elde Edilen Sonuçların Gösterimine İlişkin Derecelendirme Tablosu

Program türü	Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Boyutları				Yükseköğretim Yaşam Kalitesi (Genel)
	Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı	Öğretim Üyesinin Davranışları	Öğrencinin Davranışları	İdari Personel Yeterliliği	
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği	Yüksek	Yüksek	Orta	Orta	Orta
Okul Öncesi Öğretmenliği	Orta	Yüksek	Orta	Orta	Orta
Türkçe Öğretmenliği	Yüksek	Yüksek	Orta	Orta	Orta

Fen Bilgisi Öğretmenliği	Orta	Yüksek	Orta	Orta	Orta
Matematik Öğretmenliği	Orta	Orta	Orta	Orta	Orta
Sınıf Öğretmenliği	Orta	Yüksek	Orta	Orta	Orta
Özel Eğitim Öğretmenliği	Yüksek	Yüksek	Orta	Orta	Orta
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Orta	Yüksek	Orta	Orta	Orta

Tablo 11’de elde edilen sonuçlar program türlerine göre boyutlar bazında incelendiğinde, katılımcıların yaşam kaliteleri Öğretim üyesinin teknik donanımı boyutunda Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği programlarında yüksek düzeyde bulunurken, diğer programlarda orta düzeyde bulunmuştur. Katılımcıların yaşam kaliteleri öğretim üyelerinin davranışları boyutunda Matematik Öğretmenliği programında orta düzeyde bulunurken, diğer programlarda yüksek düzeyde bulunmuştur. Son olarak, Katılımcıların yaşam kaliteleri öğrencinin davranışları ve idari personel yeterliği boyutlarında bütün programlar için orta orta düzeyde bulunmuştur. Yükseköğretim yaşam kalitesinin tamamı program bazında değerlendirildiğinde katılımcıların yaşam kalitelerinin bütün programlarda orta düzeyde olduğu görülmüştür.

### 3.3.6. Program Türüne Göre Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Karşılaştırılması

Program türleri ve bölümlerle ilgili elde edilen verilerin karşılaştırılması için parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Buna göre katılımcıların program türüne göre yükseköğretim yaşam kalitesi düzeylerinin karşılaştırılırken parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

**Tablo 12**

Program Türüne Göre Katılımcıların Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Test Sonuçları

Değişken	Bölüm	N	Sıra Ort	sd	x <sup>2</sup>	p	Fark
Yükseköğretimde yaşam kalitesi (Genel)	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği (1)	187	629,76	7	10,82	,14	-
	Okul Öncesi Öğretmenliği (2)	150	562,81				
	Türkçe Öğretmenliği (3)	161	633,12				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği (4)	76	539,78				
	Matematik Öğretmenliği (5)	117	606,01				
	Sınıf Öğretmenliği (6)	257	564,62				
	Özel Eğitim Öğretmenliği (7)	120	626,15				
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (8)	128	621,21				

Tablo 12’de katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi genel düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan değerlendirmelere göre karşılaştırmaların anlamlı [ $x^2=10,82$ ,  $sd=7$ ,  $p>.05$ ] olmadığı bulunmuştur. Sonuçlara göre en yüksek sıra ortalamasına sahip program türünün Türkçe, en düşük sıra ortalamasına sahip program türünün ise Fen Bilgisi Öğretmenliği olduğu bulunmuştur.

**Tablo 13**

Program Türüne Göre Katılımcıların Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı Alt Boyutuna Göre Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Test Sonuçları

Değişken	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	x <sup>2</sup>	p	Fark
Öğretim üyesinin teknik donanımı	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği (1)	187	641,53	7	14,10	,05	-
	Okul Öncesi Öğretmenliği (2)	150	554,67				
	Türkçe Öğretmenliği (3)	161	637,25				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği (4)	76	547,93				
	Matematik Öğretmenliği (5)	117	569,82				
	Sınıf Öğretmenliği (6)	257	573,25				
	Özel Eğitim Öğretmenliği (7)	120	651,45				
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (8)	128	595,54				

Tablo 13'te katılımcıların öğretim üyesinin teknik donanımı alt boyutuna göre düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan değerlendirmelere göre karşılaştırmaların anlamlı [ $x^2=14,10$ ,  $sd=7$ ,  $p>,05$ ] olmadığı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre en yüksek sıra ortalamasına sahip program türünün Özel Eğitim Öğretmenliği, en düşük sıra ortalamasına sahip program türünün ise Fen Bilgisi Öğretmenliği olduğu saptanmıştır.

**Tablo 14**

Program Türüne Göre Katılımcıların Öğretim Üyesinin Davranışları Alt Boyutuna Göre Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Test Sonuçları

Değişken	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	$x^2$	p	Fark
Öğretim üyesinin davranışları	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği (1)	187	654,77	7	18,45	,01*	1-5
	Okul Öncesi Öğretmenliği (2)	150	564,96				
	Türkçe Öğretmenliği (3)	161	584,20				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği (4)	76	641,87				
	Matematik Öğretmenliği (5)	117	501,37				
	Sınıf Öğretmenliği (6)	257	607,31				
	Özel Eğitim Öğretmenliği (7)	120	612,39				
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (8)	128	605,91				

\* $p<,00$

Öğretim üyesinin davranışları alt boyutuna göre yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 14'te görülmektedir. Değerlendirmelere göre yapılan karşılaştırmalar anlamlı [ $x^2=18,45$ ,  $sd=7$ ,  $p<,05$ ] bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre en yüksek sıra ortalamasına sahip program türünün Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği, en düşük sıra ortalamasına sahip program türünün ise Okul Öncesi Öğretmenliği olduğu saptanmıştır.

**Tablo 15**

Program Türüne Göre Katılımcıların Öğrenci Davranışları Alt Boyutuna Göre Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Test Sonuçları

Değişken	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	$x^2$	p	Fark
Öğrencinin davranışları	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği (1)	187	638,11	7	34,23	,00*	1-6 3-4 3-6 3-8 5-6
	Okul Öncesi Öğretmenliği (2)	150	573,10				
	Türkçe Öğretmenliği (3)	161	686,29				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği (4)	76	501,61				
	Matematik Öğretmenliği (5)	117	669,08				
	Sınıf Öğretmenliği (6)	257	537,37				
	Özel Eğitim Öğretmenliği (7)	120	607,83				
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (8)	128	566,97				

\* $p<,00$

Öğrencinin davranışları alt boyutuna göre yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 15'te belirtilmiştir. Yapılan değerlendirmelere göre ilgili karşılaştırmaların anlamlı olduğu [ $x^2=34,23$ ,  $sd=7$ ,  $p<,05$ ] bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte elde edilen sonuçlara göre en yüksek sıra ortalamasına sahip program türünün Türkçe Öğretmenliği, en düşük sıra ortalamasına sahip program türünün ise Fen Bilgisi Öğretmenliği olduğu bulunmuştur.

**Tablo 16**

Program Türüne Göre Katılımcıların İdari Personel Yeterliği Alt Boyutuna Göre Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Test Sonuçları

Değişken	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	$x^2$	p	Fark
İdari personel yeterliği	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği (1)	187	547,80	7	14,94	,06	-

Okul Öncesi Öğretmenliği (2)	150	604,37
Türkçe Öğretmenliği (3)	161	566,20
Fen Bilgisi Öğretmenliği (4)	76	600,38
Matematik Öğretmenliği (5)	117	636,41
Sınıf Öğretmenliği (6)	257	591,49
Özel Eğitim Öğretmenliği (7)	120	601,26
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (8)	128	682,04

İdari personel yeterliği alt boyutuna göre yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 16'da belirtilmiştir. Değerlendirmelere göre yapılan karşılaştırmaların anlamlı [ $x^2=14,94$ ,  $sd=7$ ,  $p>.05$ ] olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre en yüksek sıra ortalamasına sahip program türünün Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, en düşük sıra ortalamasına sahip program türünün ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği olduğu bulunmuştur.

### 3.3.7. Program Türüne Göre Katılımcıların Yükseköğretim Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutuna İlişkin Farkların İncelenmesi

Katılımcıların program türüne göre yükseköğretim yaşam kalitesi ve alt boyutuna dair yapılan karşılaştırmalar incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrenci davranışları ile öğretim üyesinin teknik donanımı boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Yükseköğretim yaşam kalitesi ve alt boyutuna ilişkin karşılaştırmalar Tablo 17'de sunulmuştur.

**Tablo 17**

Program Türüne Göre Katılımcıların Yükseköğretim Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutuna İlişkin Bulunan Farklar

Program türü	Farklar				
	Öğretim üyesinin teknik donanımı	Öğretim üyesinin davranışları	Öğrencinin davranışları	İdari personel yeterliği	Yükseköğretimde yaşam kalitesi (Genel)
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği (1)					
Okul Öncesi Öğretmenliği (2)		1-6			
Türkçe Öğretmenliği (3)		3-4			
Fen Bilgisi Öğretmenliği (4)	1-5	3-6	-	-	-
Matematik Öğretmenliği (5)		3-8			
Sınıf Öğretmenliği (6)		5-6			
Özel Eğitim Öğretmenliği (7)					
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (8)					

### 3.4. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yükseköğretim Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Katılımcıların sınıf düzeyine göre aldıkları ortalama puanlar değerlendirilmiştir. Buna göre araştırmadaki öğrencilerin sınıf düzeyine göre yükseköğretim yaşam kalitesi ve alt boyutların betimleyici istatistikleri Tablo 18'de verilmiştir.

**Tablo 18**

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yükseköğretim Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS
Öğretim üyesinin teknik donanımı	1. Sınıf	306	3,61	0,68
	2. Sınıf	292	3,50	0,63
	3. Sınıf	306	3,41	0,64
	4. Sınıf	292	3,15	0,7
Öğretim üyesinin davranışları	1. Sınıf	306	3,52	0,71
	2. Sınıf	292	3,59	0,81
	3. Sınıf	306	3,60	0,77
	4. Sınıf	292	3,56	0,82
Öğrencinin davranışları	1. Sınıf	306	3,05	0,73
	2. Sınıf	292	2,90	0,789
	3. Sınıf	306	2,73	0,78
	4. Sınıf	292	2,47	0,86



İdari personel yeterliği	1. Sınıf	306	3,04	0,91
	2. Sınıf	292	2,98	0,98
	3. Sınıf	306	2,75	0,94
	4. Sınıf	292	2,52	0,97
Yükseköğretim Yaşam Kalitesi (Genel)	1. Sınıf	306	3,36	0,54
	2. Sınıf	292	3,29	0,51
	3. Sınıf	306	3,16	0,56
	4. Sınıf	292	2,94	0,56

**Not.** SS=Standart Sapma

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre yükseköğretim yaşam kalitesi ve alt boyutları incelenerek Tablo 18’de sunulmuştur. Buna göre katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi alt boyutlarından öğretim üyesinin teknik donanımı düzeylerinin en yüksek birinci sınıf düzeyinde ( $\bar{X} = 3,61$ ), en düşük ise dördüncü sınıf düzeyinde ( $\bar{X} = 3,15$ ) olduğu bulunmuştur. Katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi alt boyutlarından öğretim üyesinin davranışları düzeylerinin en yüksek üçüncü sınıf düzeyinde ( $\bar{X} = 3,60$ ), en düşük ise birinci sınıf düzeyinde ( $\bar{X} = 3,52$ ) olduğu görülmüştür.

Çalışmadaki katılımcıların ayrıca yükseköğretim yaşam kalitesi alt boyutlarından öğrenci davranışları düzeylerinin en yüksek birinci sınıf düzeyinde ( $\bar{X} = 3,05$ ), en düşük ise dördüncü sınıf düzeyinde ( $\bar{X} = 2,47$ ) olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak katılımcıların aynı ölçeğin alt boyutlarından olan idari personel yeterliği düzeylerinin en yüksek birinci sınıf düzeyinde ( $\bar{X} = 3,04$ ), en düşük ise dördüncü sınıf düzeyinde ( $\bar{X} = 2,52$ ) olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, çalışmadaki öğrencilerin düzeyleri yükseköğretim yaşam kalitesinin geneline göre incelenmiştir. Buna göre katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi düzeylerinin en yüksek birinci sınıf düzeyinde ( $\bar{X} = 3,36$ ), en düşük ise dördüncü sınıf düzeyinde ( $\bar{X} = 2,94$ ) olduğu görülmüştür.

#### 3.4.1. Sınıf Düzeyine Göre Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmadaki katılımcıların öğrenim gördüğü sınıf düzeyleri arasında yükseköğretim yaşam kalitesi bağlamında bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Böyle bir karşılaştırılmanın yapılabilmesi adına parametrik olmayan karşılaştırmalı istatistiklerden Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19**

Sınıf Düzeyine Göre Katılımcıların Yükseköğretim Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Test Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	sd	x <sup>2</sup>	p	Fark
Öğretim teknik donanımı	1. Sınıf	306	698,51	3	70,45	,00*	1-3
	2. Sınıf	292	632,75				1-4
	3. Sınıf	306	589,49				2-4
	4. Sınıf	292	468,88				3-4
Öğretim davranışları	1. Sınıf	306	565,65	3	3,93	,26	-
	2. Sınıf	292	611,40				
	3. Sınıf	306	610,22				
	4. Sınıf	292	607,74				
İdari yeterliği	1. Sınıf	306	677,70	3	44,62	,00*	1-3
	2. Sınıf	292	629,76				1-4
	3. Sınıf	306	584,53				2-3
	4. Sınıf	292	498,87				2-4 3-4
Öğrencinin davranışları	1. Sınıf	306	697,51	3	85,68	,00*	1-3
	2. Sınıf	292	667,32				1-4
	3. Sınıf	306	562,24				2-4
	4. Sınıf	292	463,92				3-4
Yükseköğretimde kalitesi (Genel)	1. Sınıf	306	704,01	3	92,26	,00*	1-3
	2. Sınıf	292	653,87				1-4
	3. Sınıf	306	583,76				2-3
	4. Sınıf	292	448,01				2-4 3-4

**Not.** \* $p < .00$ ; 1= 1. Sınıf, 2= 2. Sınıf, 3= 3. Sınıf, 4= 4. Sınıf.

Eğitim Fakültesindeki öğrencilerin yükseköğretim yaşam kaliteleri sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında sadece öğretim üyesinin davranışları boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Buna göre öğretim üyesinin teknik donanımı alt boyutuna göre yapılan karşılaştırmalar anlamlı [ $x^2=70,45$ ,  $sd=3$ ,  $p < .05$ ] bulunmuştur. Buna ek olarak öğrencinin davranışları [ $x^2=85,68$ ,  $sd=3$ ,  $p < .05$ ] ve idari personel yeterliği [ $x^2=44,62$ ,  $sd=3$ ,  $p < .05$ ] alt boyutları ile yükseköğretimde yaşam kalitesi ölçeğinin genelinde [ $x^2=92,26$ ,  $sd=3$ ,  $p < .05$ ] anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu anlamlı sonuçlara göre bütün alt boyutlar ile ölçeğin genelinde en yüksek sıra ortalamasına sahip sınıf düzeyinin birinci sınıf, en düşük sıra ortalamasına sahip sınıf düzeyinin ise dördüncü sınıf olduğu tespit edilmiştir. Öğretim üyesinin davranışları alt boyutunda ise en yüksek sıra ortalamasına sahip sınıf düzeyinin ikinci sınıf, en düşük sıra ortalamasına sahip sınıf düzeyinin ise birinci sınıf olduğu bulunmuştur.

### 3.4.2. Sınıf Düzeyine Göre Katılımcıların Yükseköğretim Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutuna İlişkin Farkların İncelenmesi

Katılımcıların sınıf düzeyine göre yükseköğretim yaşam kalitesi ve alt boyutuna ilişkin yapılan karşılaştırmalar incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretim üyesinin davranışları boyutu hariç, diğer boyutların tamamında farklılıklar olduğu görülmüştür. Yükseköğretim yaşam kalitesi ve alt boyutuna ilişkin karşılaştırmalar Tablo 20'de sunulmuştur.

**Tablo 20**

Sınıf Düzeyine Göre Katılımcıların Yükseköğretim Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutuna İlişkin Bulunan Farklar

Program türü	Farklar				
	Öğretim üyesinin teknik donanımı	Öğretim üyesinin davranışları	Öğrencinin davranışları	İdari personel yeterliği	Yükseköğretimde yaşam kalitesi (Genel)
1. Sınıf				1-3	1-3
2. Sınıf	1-3		1-3	1-4	1-4
3. Sınıf	1-4		1-4	2-3	2-3
	2-4	-	2-4	2-4	2-4
4. Sınıf	3-4		3-4	3-4	3-4

## 4. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının yükseköğretim yaşam kalitesi düzeyleri cinsiyet, sınıf ve öğrenim gördükleri programlara göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre cinsiyet değişkenine göre katılımcıların yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Sonuçlara göre ayrıca öğretmen adaylarının yaşam kalitelerine ilişkin algılarının bazı programlar ve sınıflar bağlamında anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan bireylerin tamamı genel olarak değerlendirildiğinde, bu bireyler yaşam kalitelerini öğretim üyesinin teknik donanımı boyutunda yüksek düzeyde görürken, diğer bütün boyutlarda orta düzeyde görmüşlerdir. Araştırmadaki katılımcıların yaşam kaliteleri cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, kadın öğrencilerin yaşam kalitesi düzeylerinin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların öğrenim gördükleri program bağlamında yükseköğretim yaşam kalitesi genel düzeyleri en yüksek Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri kapsamında yükseköğretim yaşam kalitesi genel düzeyleri en yüksek birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerde, en düşük ise dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerde görülmüştür.

Öğretim üyesinin teknik donanımı düzeyleri en yüksek Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük düzeye Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu bulunmuştur. Öğretim üyesinin davranışları düzeyleri en yüksek Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük düzeye Matematik Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin davranışları en yüksek Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük

düzeğe Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür. İdari personel yeterliği en yüksek Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük düzeğe Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu bulunmuştur.

Araştırmadaki katılımcıların öğretim üyesinin davranışları alt boyutuna ilişkin düzeyleri karşılaştırıldığında, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği programındaki öğrencilerin düzeylerinin Matematik Öğretmenliği programındaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların öğrencinin davranışları alt boyutuna ilişkin düzeyleri karşılaştırıldığında, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği programındaki öğrencilerin düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği programındaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca Türkçe Öğretmenliği programındaki öğrencilerin düzeylerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak, Matematik Öğretmenliği programındaki öğrencilerin düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği programındaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi genel düzeyleri ile öğretim üyesinin teknik donanımı ve idari personel yeterliği alt boyutlarına ilişkin düzeyleri karşılaştırıldığında, programlar arasında anlamlı herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Öğretim üyesinin teknik donanımı alt boyutunun düzeyleri en yüksek birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük düzeğe dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu bulunmuştur. Öğretim üyesinin davranışları alt boyutunun düzeyleri en yüksek üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük düzeğe birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür. Öğrencinin davranışları alt boyutunun düzeyleri en yüksek birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük düzeğe dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu bulunmuştur. İdari personel yeterliği alt boyutunun düzeyleri en yüksek birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük düzeğe dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi genel düzeyleri sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında, bütün sınıf düzeylerindeki öğrencilerin düzeylerinin dördüncü sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmada ayrıca birinci ve ikinci sınıflarda öğrenim gören öğrenci düzeylerinin üçüncü sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan bireylerin öğretim üyesinin teknik donanımı alt boyutuna ilişkin düzeyleri karşılaştırıldığında, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin düzeylerinin üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin düzeylerinin de dördüncü sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmadaki öğrencilerin öğretim üyesinin davranışları alt boyutuna ilişkin düzeyleri karşılaştırıldığında, sınıflar arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin öğrencinin davranışları alt boyutuna ilişkin düzeyleri karşılaştırıldığında, bütün sınıf düzeylerindeki öğrencilerin düzeylerinin dördüncü sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, birinci sınıfta öğrenim gören öğrenci düzeylerinin ayrıca üçüncü sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların idari personel yeterliği alt boyutuna ilişkin düzeyleri karşılaştırıldığında, bütün sınıf düzeylerindeki öğrenci düzeylerinin dördüncü sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, birinci ve ikinci sınıflarda öğrenim gören öğrenci düzeylerinin üçüncü sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmada, yükseköğretim yaşam kalitesine ilişkin sınıf düzeyleri ile programlar açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak, anlamlılık düzeyleri alt boyutlar açısından incelendiğinde, bütün sınıflar düzeyinde anlamlı farklılıklar tespit edilirken, program bazında bu farklılıklar sadece öğretim üyesinin davranışı ile öğrencinin davranışı boyutlarında gözlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin üniversitede öğrenim görürken buldukları sınıf kademelerinin üniversite yaşam kalitesi algılarını anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Elde edilen bu sonuç iki farklı bakış açısıyla incelenmiştir. Öncelikle beklenti ve tatmin ilişkisiyle ele alınan bu sonucun bireylerin her yıl beklentilerinin yeterince karşılanmaması olgusundan kaynaklandığı varsayılmıştır. Diğer bakış açısı ise bireylerin her eğitim kademesinde bir yaş olgunlaşıyor olmasıdır.

Tahammül eşiğinin daraldığı varsayılan olgunlaşma süreci bireyin yükseköğretim yaşam kalitesine karşı negatif tutumda olmasına sebep kabul edilmiştir. Bilir, Özcebe, Vazioğlu, Aslan, Subaşı ve Telatar (2005), yaşam kalitesine ilişkin yaptıkları çalışmalarında yaşın yaşam kalitesine bakış açısında fark ortaya koyan bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre, üniversitelerdeki eğitim liderleri bu durumu göz önüne alarak her sınıf kademesinde kaliteyi artırmaya dair ne tür değişimler yaratmaları gerektiğini bilmek durumundadırlar. Üniversitelerde, öğrencilerin psikolojik ve sosyal ihtiyaçları gözetilerek gerekli önlemlerin alınması, gelişime ve dönüşüme açık uygulamaların sınıf ortamlarında sağlanması yükseköğretimdeki kalitenin her alanda artmasını sağlayacaktır. Bu bakımdan üniversitelerdeki eğitim liderlerinin üniversitelerdeki yaşam kalitesini artırma adına yoğun bir gayret içerisinde bulunmaları, eğitim politika ve stratejilerini bu bağlamda güncelleştirmeleri gerekmektedir.

## Kaynaklar

- Andrews, F. M. & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of wellbeing: Americans' perceptions of life quality*. Plenum: NewYork.
- Argon, T. & Kösterelioğlu, M. A. (2009). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(30), 43-61.
- Avcı, K. & Pala, K.(2004). Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesinde çalışan araştırma görevlisi ve uzman doktorların yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 81-85.
- Ayık, A. & Ataş-Akdemir, Ö. (2016). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 429-452.
- Bauer, R. A. (1966). *Social indicators*. MIT Press.: Cambridge, MA.
- Bilir, N., Özcebe, H., Vaizoğlu, S. A., Aslan, D., Subaşı, N. & Telatar, T. G. (2005). Van ilinde 15 yaş üzeri erkeklerde SF-36 ile yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 25(5), 663-668.
- Campbell, A., Converse, P. E. & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation: NewYork.
- Carr, A. J., Gibson, B. & Robinson, P. G. (2001). Is quality of life determined by expectations or experience?. *BMJ*, 322(7296), 1240-1243.
- Cılga, İ. (1994). *Gençlik ve yaşam niteliği*. Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Yayınları: Ankara.
- Clifton, R. A., Mandzuk, D. & Roberts, L. W. (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian university. *Journal of Education for Teaching*, 20(2), 179-192.
- Demirdağ, S. Yükseköğretim yaşam kalitesi ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılması/Development of higher education quality of life scale and measuring its psychometric properties. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 5(2), 19-31.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(16), 107-128. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256367>.
- Farquhar, M. (1995). Definitions of quality of life: A taxonomy. *Journal of Advanced Nursing*, 22(3), 502-508.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Third Edition.
- Gander, M. & Gardiner, H. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev: A. Dönmez). İmge Kitabevi: Ankara.
- Kangal, A. (2009). *Üniversite yaşam kalitesi ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi ve Türk üniversite öğrencilerine uyarlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kim, H. R., Oh, K., Oh, K. O., Lee, S. O., Lee, S. J., Kim, J. A., Jun H. Y. & Kang, J. H. (2008). Quality of life in low income Korean aged. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 38(5), 694-703.
- Lee, D. J. (2008). A model of quality of college life (QCL) of students in Korea. *Social Indicators Research*, 87(2), 269-285.
- Lehman, A. F. (1983). The well-being of chronic mental patients: Assessing their quality of life. *Archives of General Psychiatry*, 40(4), 369-373.
- Michalos, A. & Orlando, J. (2006). A note on student quality of life. *Social Indicators Research*, 79(1), 51-59.
- Mok, M. M. C. & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.
- Sarı, M. & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Sarı, M., Ötünç, E. & Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(2), 297-320.
- Schuessler, K. F. & Fisher, G. A. (1985). Quality of life research and sociology. *Annual Review of Sociology*, 11(1), 129-149.

- Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S. & Rahtz, D. (2007). Quality of college life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 80(2), 343-360.
- Tekkanat, Ç. (2008). *Öğretmenlik bölümünde okuyan öğrencilerde yaşam kalitesi ve fiziksel aktivite düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## The Predictive Power of Pre-Service Teachers' Sources of Self-Efficacy Beliefs on Teaching Self-Efficacy Beliefs and Attitudes<sup>1</sup>

Şeyda ARSLAN<sup>2</sup>, Özgür Murat ÇOLAKOĞLU<sup>3</sup>

Received: 23 March 2019, Accepted: 24 April 2019

### ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the effect of pre-service teachers sources of self-efficacy beliefs on teaching self-efficacy beliefs and their attitudes towards teaching profession. The study was conducted in the correlational design. The data of the study were obtained from the 360 seniors in Zonguldak Bülent Ecevit University Ereğli Faculty of Education. The data of the study were gathered with "Prospective Teachers' Self-Efficacy Sources Scale", "Teaching Self-Efficacy Scale" and "Attitude Scale of Teaching Profession". Pearson Product Moment Correlation Coefficient and PATH analysis methods were used in analysis of the data. It was concluded that emotional states, mastery experience, and vicarious experience were significant predictors of prospective teachers' teaching self-efficacy and attitudes towards teaching profession.

**Keywords:** Self-efficacy Beliefs, Self-efficacy Sources, Prospective Teacher.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

The self-efficacy belief can be defined as the beliefs of people in organizing the behaviors that are necessary to produce outcomes. It affects people's feelings, thinkings, motivation and behaviours. Teaching self-efficacy is a beliefs about capabilities to make positive changes in the behaviors and successes of students. High self-efficacious teachers spend more time for academic activities, provide more guidance to overcome obstacles to students and praise their progresses. They use contemporary teaching methods, effective classroom management technics, monitors students' progress, directs students to the inquiry. Enactive mastery performance is the most powerful source of self-efficacy because it relies on realistic personal experiences. Vicarious experience is modelling behaviour of people. People determine about their self-efficacy by comparing their own performances with the performances of other people in the social environment. Verbal persuasion is pelp talks presented by people in social environment. Emotional arousal is affective state that people have stress reactions, tension, fatigue, aches and pains as an indicator of poor performance. The purpose of this study to elicit the predictive power of self-efficacy sources on pre-service teachers' teaching self-efficacy belief and attitude towards teaching profession.

#### *Methods*

The design of this study was correlational research. The study was conducted on 360 senior pre-service teachers. The instruments of the study were "Prospective Teachers' Self-Efficacy Sources Scale", "Teaching Self-Efficacy Scale" and "Attitude Scale of Teaching Profession". the distribution of data was examined to decide analyses methods. It was decided that values of skewness and kurtosis were between -2,00 and 2,00. So, parametric analysis methods were used to analyze the data. The Pearson product moment correlation coefficient and PATH analysis method were conducted on data.

<sup>1</sup> This study was produced from master thesis.

<sup>2</sup> Master Students, Zonguldak Bülent Ecevit University, Graduate School of Social Sciences, Educational Programs and Teaching

<sup>3</sup> Assist. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [ozgurmat@hotmail.com](mailto:ozgurmat@hotmail.com)

### *Findings, Conclusions and Discussions*

The most effective source of self-efficacy beliefs on pre-service teachers' self-efficacy beliefs is the emotional state ( $\beta = 0,31$ ). Also, performance accomplishments ( $\beta = 0,15$ ) and vicarious experiences ( $\beta = 0,13$ ) had significant on teaching self-efficacy belief and attitude towards teaching profession. These three source predicted 21 % pre-service teachers' teaching self-efficacy belief.

It was seen that the emotional state was the most effective self-efficacy belief source on the of pre-service teachers' attitudes towards teaching profession. Emotional states had direct ( $\beta = 0,34$ ) and indirect ( $\beta = 0,10$ ) effect on attitude. Also, performance accomplishment had both the direct ( $\beta = 0,13$ ) and indirect ( $\beta = 0,05$ ) on attitudes of pre-service teachers towards the teaching profession. On the other hand, vicarious experiences had an indirect effect ( $\beta = 0,04$ ) on the attitudes pre-service teachers towards teaching profession. In this model, the effect of pre-service teachers' self-efficacy beliefs on their attitudes towards teaching profession was also examined. As a result of the analysis, the path value was found to be  $\beta = 0,32$ . As a result, the predictive power of self-efficacy belief and sources of self-efficacy belief have been found to be 38 %.

It can be said that pre-service teachers perceive the teaching profession as valuable and satisfying, being a respectable profession and having high motivation have an effect on teacher candidates' self-efficacy beliefs and their attitudes towards teaching profession. The successful application and practices in courses, early field experiences, microteaching method, community based service learning applications and extra-curricula affects teaching self-efficacy beliefs and attitudes of prospective teachers. Lastly, observing master mentors during teaching practicum affects them.

# Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Öz Yeterlik İnancı ve Tutumlarını Yordama Gücü<sup>1</sup>

Şeyda ARSLAN<sup>2</sup>, Özgür Murat ÇOLAKOĞLU<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 23 Mart 2019, **Kabul Tarihi:** 24 Nisan 2019

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama gücünü ortaya çıkarmaktır. Çalışma korelasyon araştırması deseninde yürütülmüştür. Çalışmanın verileri Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 360 öğretmen adayından elde edilmiştir. Çalışmanın verileri "Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarını belirleme ölçeği", "Öğretmen öz yeterlik ölçeği" ve "öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı yöntemi ile PATH analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda öz yeterlik inancı kaynakları olan duygusal durum, performans başarıları ve dolaylı yaşantıların öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları ve tutumlarının anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öz Yeterlik İnancı, Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öğretmen Adayı.

## 1. Giriş

Öğretmenler eğitim sisteminin önemli bir unsurudur. Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin nitelikleri de bu sistemin işleyişini etkileyecektir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin çeşitli bilgi ve becerilere sahip olmalarının çeşitli duyuşsal özelliklere de sahip olması gerekir. Öğretmenlerin mesleğine ilişkin öz yeterlik inancı ve tutumu daha nitelikli bir öğretim gerçekleştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu yüzden öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları ve tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi öz yeterlik inancı yüksek ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutuma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayabilir.

### 1.1. Öz Yeterlik İnancı

Öz yeterlik inancı insanların duygu, düşünce, motivasyon ve seçimsel davranışlarını etkileyen bir özellik olup (Bandura, 1997), insanların çeşitli ürünler ortaya koyabilmek için gerekli olan davranışları organize edebilme konusunda kendilerine olan inançları olarak tanımlanabilir (Bandura, 1977). Öğretmenlik öz yeterlik inancı ise öğrencilerin katılımını ve öğrenmelerini sağlayabilme konusunda kendilerine olan inançlarını ifade etmektedir (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları onların hem eğitim sürecine ilişkin yöneliklerini hem de öğretim etkinliklerini etkilemektedir. Öğrencilerin gelişimlerini destekleyen olumlu öğrenme ortamı oluşturulabilmesi öğretmenlerin öğretmenlik mesleği bilgi ve becerilerine sahip olmanın yanında onların öğretmenlik mesleği öz yeterlik inançlarına da bağlıdır (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler öğrencilerin motivasyonunu artırma, öğrenme gücü çeken öğrencilere yardımcı olma, yanlış öğrenen öğrencilere olumlu dönüt verme, yeni öğretim teknolojilerini kullanma, öğrenci performansını izleme, etkili öğretim gerçekleştirme, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirme ve sınıf yönetimi konusunda başarılıdırlar (Czerniak & Chiarelott, 1990).

### 1.2. Öz Yeterlik İnancı Kaynakları

Öz yeterlik inancı kaynaklarının belirlenmesi öğretim sürecinde öğrencilerin veya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını artırabilmek için neler yapılabileceği konusunda ipucu verir. Bir kişinin öz yeterlik inancının oluşmasında dört temel kaynağın önemli olduğu söylenebilir. Performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durumdur (Bandura, 1977; 1994; 1997).

<sup>1</sup> Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [ozgurmat@hotmail.com](mailto:ozgurmat@hotmail.com)



Performans başarıları doğrudan bireyin kendisinin deneyimlerine dayalı olarak edindiği yaşantıları ifade etmektedir. Bireylerin öz yeterlik inançları hakkında en etkili bilgi sağlayan kaynak performans başarılarıdır. Çünkü insanların bir durumda başarılı olup olamayacağına ilişkin en gerçekçi bilgi bu yolla elde edilir (Bandura, 1997). Bireylerin ortaya koymuş olduğu başarılı performanslar onun öz yeterlik inancını artırırken, başarısızlık yaşaması öz yeterlik inancını olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1994). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde geçirmiş oldukları başarılı yaşantılar onların öz yeterlik inançlarını artırabilir.

Dolaylı yaşantılar, bireylerin sosyal ortamdaki kendilerine model olarak almış olduğu kişileri gözlemleyerek edindikleri yaşantıları ifade etmektedir. Model olarak alınan kişilerin geçirmiş oldukları başarılı yaşantılar bireylerin öz yeterlik inançlarını artırırken, başarısızlıkları onların öz yeterlik inançlarını düşürür (Bandura, 1977). Öğretmen adaylarının gerek sınıf arkadaşlarının uygulamalarını, gerekse okulu deneyimi ve öğretmenlik uygulaması sürecinde kendilerine danışmanlık yapan staj öğretmenlerini gözlemlemeleri onların öz yeterlik inançlarını artırabilir.

Sözel (sosyal) ikna, bireylere sosyal ortamlarındakiler tarafından sunulan dönütleri ve sözel uyarıcıları ifade etmektedir. Bir bireye sosyal ortamındaki kişiler tarafından verilen görevlerin üstesinden gelebilecek yeteneğe sahip olduğu söylenirse bu durum onların öz yeterlik inancını artırır (Bandura, 1994). Öğretmen adaylarına öğretim üyeleri, staj öğretmenleri, sınıf arkadaşları, hatta öğretim gerçekleştirdiği öğrenciler tarafından sunulan cesaretlendirici sözler onların öz yeterlik inançlarını artırabilir.

Fizyolojik ve duygusal durumlar da bireylere öz yeterlik inançları hakkında bilgi sağlayan son kaynaktır. Kişilerin çeşitli görevleri yerine getirirken kaygılı ve stresli olmaları olmaları, bu süreçte terlemeleri onların başarılı olamayacağına bir işareti olarak yorumlanabilir ve bu durum onların öz yeterlik inançlarını olumsuz etkileyebilir (Bandura, 1977). Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitim sürecinde gerçekleştirmiş olduğu öğretim etkinliklerinden haz duyması, öğrencilerinin öğrendiğinin görmesinin verdiği doyum da onların öz yeterlik inançlarını artırırken, bu etkinlikleri yapıp yapamayacağına ilişkin kaygısı öz yeterlik inançlarını düşürür (Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarına ilişkin literatür incelendiğinde yurtdışında uzun süredir çalışmalar (Cannon & Scharmann, 1996; Cantrell, Young & Moore, 2003; Cone, 2009; Gunnig & Mensah, 2011; Gurvitch & Metzler, 2009; Housego, 1990; Jamil, Downer & Pianta, 2012; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2007; Liaw, 2009; McDonnough & Matkins, 2010; Oh, 2011, O'Neil & Stephenson, 2012; Palmer, 2006; Poulou, 2007; Siwatu, 2011) yapıldığı halde ülkemizde oldukça yeni olup sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır (Akcaalan & Arslan, 2017; Arslan, 2019; Arslan & Bulut, 2016; Can, 2015; Kaçar & Beycioğlu, 2017; Sağlam & Arslan, 2018). Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları ve tutumlarını yordama gücünü belirlemektir.

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama türlerinden yordama araştırmasıdır. Yordama türü araştırmalarda değişkenlerden biri yordayıcı değişken olarak belirlenirken diğeri ölçüt değişkeni olarak belirlenir. Yordayıcı değişkenlerin ölçüt değişkenini yordama gücü belirlenmeye çalışılır (Creswell, 2012).

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma, 2015-2016 öğretim yılı Bahar döneminde Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi dördüncü sınıflarında öğrenim göre 360 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın yürütüleceği fakülte uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup öğretmen adayları içerisinde bir örneklem seçimi yoluna gidilmemiş, tüm öğretmen adaylarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmaya sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, fen bilimleri öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, din kültürü

ve ahlak bilgisi öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları katılmıştır. Öğretmen adaylarının okudukları programa ve cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 3.1.'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

Öğretmen adaylarının okudukları programa ve cinsiyetlerine göre dağılımı tablosu

	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Sınıf Öğretmenliği	49	75,7	17	24,3
Okulöncesi Öğretmenliği	84	91,3	8	8,7
Fen Bilimleri Öğretmenliği	22	75,9	7	24,1
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19	54,3	16	45,7
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	53	66,2	27	33,8
Türkçe Öğretmenliği	27	69,2	12	30,8
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	18	94,7	1	5,3
Toplam	272	75,6	88	24,4

Tablo incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmen adayı sayısının en fazla okul öncesi öğretmenliği programı öğrencisi olduğu, en az ise ilköğretim matematik öğretmenliği programı öğrencisi olduğu görülmektedir. Yine çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun kadın öğretmen adaylarından oluştuğu söylenebilir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği”, “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır.

#### 2.3.1. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği

Ölçek, Arslan ve Akcaalan (2017) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hakkındaki öz yeterlilik inancı kaynaklarının neler olduğunu belirlemeye dönük olarak geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipine uygun olarak geliştirilmiş olup “hiç artırmaz”, “çok az artırır”, “orta düzeyde artırır”, “oldukça artırır” ve “çok artırır” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin deneme uygulaması 2015-16 öğretim yılı güz döneminde Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesinde öğrenim göre 373 öğretmen aday üzerinde yürütülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi neticesinde ölçeğin 19 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya konulmuştur. Faktörler araştırmacılar tarafından performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum olarak adlandırılmıştır.

**Tablo 2**

Ölçek faktörlerinin geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler

Öz Yeterlilik Kaynakları	n	Faktör Yükleri	Madde-Toplam Korelasyonları	$\alpha$	Bu çalışmadaki $\alpha$
Performans Başarıları	4	0,62-0,83	0,50-0,70	0,79	0,77
Dolaylı Yaşantılar	4	0,66-0,78	0,54-0,65	0,78	0,76
Sözel İkna	5	0,64-0,86	0,65-0,81	0,91	0,88
Psikolojik Durum	6	0,69-0,83	0,69-0,80	0,88	0,90

Tablo incelendiğinde öz yeterlilik inancı kaynağının öğretmen adaylarının öz yeterlilik inancı kaynaklarını istenilen nitelikte ölçtüğü söylenebilir.

#### 2.3.2. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği

Ölçek Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından 2001 yılında geliştirilmiş olup Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin uyarlanmış Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Ölçeğin pilot çalışması 628 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Ölçek, toplam 24 madde içeren üç faktörden oluşmaktadır. Bunlar, “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi”ne ilişkin öz yeterlilik inancından oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin alt faktörleri ayrı ayrı ele alınmamış, tam tersine genel bir ölçek olduğundan hareketle bütün üzerinde işlem yapılarak

hesaplamalar yapılmıştır. Genel ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ( $\alpha$ ) 0,93 olarak hesaplanırken, bu çalışmadaki Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ( $\alpha$ ) 0,95 olarak hesaplanmıştır.

### 2.3.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Ölçek, Üstüner (2006) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini belirleyebilme amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin pilot çalışması 449 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi neticesinde ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılmasının daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçek, toplam 34 maddeden oluşmakta olup, maddelerinin faktör yüklerinin 0,41 ile 0,74 arasında, madde-toplam korelasyonlarının ise 0,42 ile 0,74 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçek toplam varyansın %30'unu açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin hem orijinal çalışmadaki hem de bu çalışmadaki Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ( $\alpha$ ) 0,93 olarak hesaplanmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce kullanılacak olan istatistiksel yöntemde de yön gösterecek olması sebebiyle dağılımlarının normal olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri temel alınarak bu değerlerin -2,00 ile +2,00 arasında olup olmadığına bakılmıştır (George ve Mallery, 2016). Değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2,00 ile +2,00 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu sebeple de verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılabilmesine karar verilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalamaya, standart sapmaya bakılırken, değişkenler arası ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile öz yeterlik inancı kaynaklarının öğretmenlik öz yeterlik inancı ve tutumu yordama gücü PATH analizi ile belirlenmiştir.

## 3. Bulgular

Bu çalışmada öncelikli olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inancı ve tutum ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Katsayısı yöntemi ile hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.'te sunulmuştur.

**Tablo 3**  
Korelasyon Tablosu

	Per.Baş.	Dol.Yaş.	Söz.İk.	Duy.Dur.	ÖzYet.	Tutum
Per.Baş.	1,00					
Dol.Yaş.	0,29**	1,00				
Söz.İk.	0,30**	0,42**	1,00			
Duy.Dur.	0,37**	0,37**	0,46**	1,00		
ÖzYet.	0,30**	0,29**	0,28**	0,41**	1,00	
Tutum	0,35**	0,26**	0,29**	0,52**	0,50**	1,00
Art. Ort	4,19	3,42	3,70	4,25	4,08	6,70
St.Sap.	0,65	0,76	0,85	0,68	0,54	0,90

\*\*p<0,01

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile en yüksek düzeyde ilişkili öz yeterlik inancı kaynağının duygusal durum olduğu görülmektedir ( $r=0,41$ ;  $p<0,01$ ). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile diğer öz yeterlik kaynaklarından olan performans başarıları ( $r=0,30$ ;  $p<0,01$ ), dolaylı yaşantılar ( $r=0,29$ ;  $p<0,01$ ) ve sözel ikna ( $r=0,28$ ;  $p<0,01$ ) arasında da düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ile öz yeterlik inancı kaynaklarından duygusal durum ( $r=0,52$ ;  $p<0,01$ ) ve performans başarıları ( $r=0,35$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunurken; sözel ikna ( $r=0,29$ ;  $p<0,01$ ) ve dolaylı yaşantılar ( $r=0,26$ ;  $p<0,01$ ) ile pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancı kaynakları ve öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama gücü de hesaplanmıştır.

Bu amaca ilişkin bulgular elde edilirken PATH analizi yapılmıştır. Analiz neticesinde ortaya konulan modelin öğrencilerden elde edilen verilere ne kadar uyumlu olduğunu ortaya koyabilmek amacıyla iyilik uyum indeksi değerleri incelenmiştir. Bu modele ilişkin iyilik uyum indeksi değerleri Tablo 4.3'te sunulmuştur.

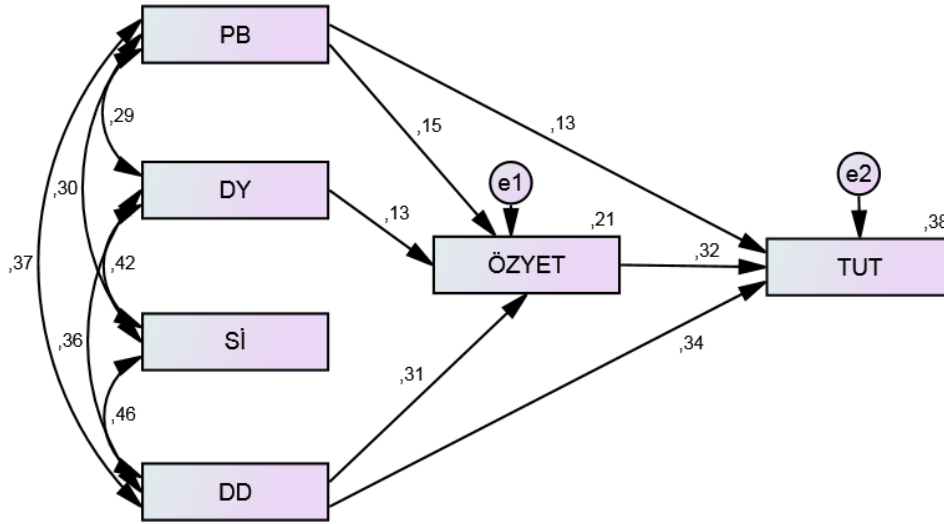
**Tablo 4**

Modelin İyilik Uyum İndeksi Değerleri

$\chi^2/sd$	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	CFI	NFI
0,28	0,00	0,01	0,99	0,99	1,00	0,99

Modele ilişkin iyilik uyum indeksi değerleri incelendiğinde analiz neticesinde elde edilen modelin öğrencilerden elde edilen verilerle iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

PATH analizi neticesinde öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymaya dönük olarak elde edilmiş olan model Resim 1'de sunulmuştur.



**Resim 1.** Path Analiz Modeli

PB: Performans Başarıları; DY: Dolaylı Yaşantılar; Sİ: Sözel İkna; DD: Duygusal Durum; ÖZYET: Öz Yeterlik İnanç; TUT: Tutum

Path analizi neticesinde öz yeterlik inancı kaynaklarının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki standartlaştırılmış doğrudan ve dolaylı etkisi tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**

Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Öğretmenlik Öz Yeterlik İnançları Üzerindeki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkisi

Etki	Doğrudan	Dolaylı	Toplam	R <sup>2</sup>
<b>Öğretmenlik Öz Yeterlik İnancı Üzerinde</b>				
Performans Başarıları	0,15	-	0,15	0,21
Dolaylı Yaşantılar	0,13	-	0,13	
Duygusal Durum	0,31	-	0,31	
<b>Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Üzerinde</b>				
Performans Başarıları	0,13	0,05	0,18	0,38
Dolaylı Yaşantılar	-	0,04	0,04	
Duygusal Durum	0,34	0,10	0,44	
Öz Yeterlik İnancı	0,32	-	0,32	

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançları üzerinde öz yeterlik inancı kaynaklarından en etkili kaynağın duygusal durum ( $\beta=0,31$ ) olduğu, duygusal duruma ilaveten performans başarıları ( $\beta=0,15$ ) ve dolaylı yaşantıların da ( $\beta=0,13$ ) anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Modele göre sözel iknanın öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Öz yeterlik inancı kaynaklarından duygusal durum, performans başarıları ve dolaylı yaşantılar, öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançlarının % 21'ini yordadığı görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimleri sürecinde öğretmenlik mesleğine ilişkin başarılı yaşantılar geçirmeleri, akranlarını, öğretmenlik uygulaması öğretmenlerini gözlemlenmeleri ve öğretmenlik mesleğini değerli ve motive edici bulmalarının onların öğretmenlik öz yeterlik inançlarını % 21 oranında artırdığı söylenebilir.

Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerinde en güçlü öz yeterlik inancı kaynağının duygusal durum olduğu görülmektedir. Duygusal durumun öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerinde hem doğrudan ( $\beta=0,34$ ) hem de dolaylı ( $\beta=0,10$ ) etkisinin olduğu görülmektedir. Duygusal durumla beraber performans başarıları da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını hem doğrudan ( $\beta=0,13$ ) hem de dolaylı olarak ( $\beta=0,05$ ) etkilemiştir. Öz yeterlik inancı kaynaklarından dolaylı yaşantıların ise öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerinde yalnızca dolaylı bir etkiye ( $\beta=0,04$ ) sahip olduğu görülmektedir. Bu modelde aynı zamanda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz yeterlik inançlarının da öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Analiz neticesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerindeki etki değerinin  $\beta=0,32$  olduğu bulunmuştur. Tablo 5'e göre öz yeterlik inancı kaynaklarından duygusal durum, performans başarıları ve dolaylı yaşantıların öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının doğrudan ve öz yeterlik inancını artırarak öz yeterlik inancı ile beraber toplam yordama gücünün %0,38 olduğu görülmektedir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz yeterlik inancı kaynaklarının öğretmenlik öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerinde en güçlü kaynağın duygusal durum olduğu sonucuna ulaşılabılır. Duygusal durum öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancını doğrudan etkilerken tutumlarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemiştir. Arslan (2019), Oh (2011) ile O'Neil ve Stephenson (2012) tarafından yürütülen çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Duygusal durum öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algılamalarını ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini değerli ve doyurucu olarak algılaması, öğretmenlik mesleğinin haz verici olmasının, saygı değer bir meslek olmasının ve bu konuda yüksek motivasyona sahip olmalarının öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları ve tutumları üzerinde anlamlı etkiye sahip olan diğer öz yeterlik inancı kaynağı performans başarılarıdır. Bandura (1997) öz yeterlik inancı kaynaklarından en güçlü kaynağın performans başarıları olduğunu öne sürmektedir. Bu

çalışmada performans başarıları öğretmen adaylarının ikinci en güçlü yordayıcısı olmuştur. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerileri uygulayarak öğrenmesi onların öz yeterlik inançları ve tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin derslerdeki başarılı yaşantıları, alan deneyimleri (Cannon & Scharmann 1996; Gurvitch & Metzler, 2009; McDonnough & Matkins, 2010), mikro öğretim uygulamaları (Gunning & Mensah, 2011), topluma hizmet uygulamaları (Cone, 2009) ve ekstra program uygulamalarının öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Cantrell, Young & Moore, 2003; Housego, 1992).

Bu çalışmada ayrıca öz yeterlik inancı kaynaklarından dolayı yaşantıların da öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançlarının ve tutumlarının anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının okul deneyimi kazanmaları amacıyla deneyimli öğretmenleri gözlemlenmelerinin de onların öğretmenlik öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

## 5. Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışma Zonguldak Bülent Ecevit üniversitesi Ereğli eğitim fakültesi öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Benzer çalışmalar daha büyük örneklem gruplarında ve farklı fakültelerde de yürütülebilir. Bu çalışmada öz yeterlik inancı kaynaklarının ve öz yeterliğin duyuşsal süreçlerden tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir. Değişik çalışmalarda bilişsel, motivasyonel ve seçme süreçleri üzerindeki etkisi de incelenebilir. Bu çalışmada veriler öz bildirim dayalı ölçeklerle toplanmıştır. Elde edilen verilerin güvenilirliği nitel veri toplama araçları da kullanılarak sağlanabilir.

## Kaynaklar

- Arslan, A. (2019). The mediating role of prospective teachers' teaching self-efficacy between self-efficacy sources and attitude towards teaching profession. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 101-110. doi: 10.12973/ijem.5.1.101.
- Akcaalan, M. & Arslan, A. (2017). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarının belirlenmesi, 26. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, 20-23 Nisan 2017, Antalya.
- Arslan, A. & Akcaalan, M. (2017). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarını belirleme ölçeğinin geliştirilmesi. 26. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, 20-23 Nisan 2017, Antalya.
- Arslan, O. & Bulut A. (2015). Turkish prospective middle grades mathematics teachers' teaching efficacy beliefs and sources of these beliefs. In *CERME 9-Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1123-1130).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Newyork Academic Press
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman: New York.
- Can, H. (2015). Sources of teaching efficacy beliefs in pre-service science teachers. *Elementary Education Online*, 14(1), 1044-1059.
- Cannon, J. R., & Scharmann, L. C. (1996). Influence of cooperative early field experience on preservice elementary teachers' science self- efficacy. *Science Education*, 80(4), 419-436.
- Cantrell, P., Young, S., & Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14(3), 177-192.
- Cone, N. (2009). Community-based service-learning as a source of personal self-efficacy: preparing preservice elementary teachers to teach science for diversity. *School Science and Mathematics*, 109(1), 20-30.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education: Boston.
- Czerniak, C. & Chiarelott, L. (1990). Teacher education for effective science instruction-A social cognitive perspective. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 49-58.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of a Turkish version of the teachers sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Gunning, A. M. & Mensah, F. M. (2011). Preservice elementary teachers' development of self-efficacy and confidence to teach science: a case study. *Journal of Science Teacher Education*, 22(2), 171-185.

- Gurvitch, R. A. & Metzler, M. W. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education* 25, 437-443.
- Housego, B. (1990). A comparative study of student teachers' feelings of preparedness to teach. *Alberta Journal of Educational Research*, 36(3), 417-240.
- Jamil, F., Downer, J., & Pianta, R. (2012). Associations of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly*, 39(4), 119-138.
- Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.
- Knoblauch, D. & Woolfolk Hoy, A. (2007). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179.
- Liaw, E. C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 176-180.
- McDonnough, J. T. & Matkins, J. J. (2010). The role of field experience in elementary preservice teachers' self-efficacy and ability to connect research to practice. *School Science and Mathematics*, 110(1), 13-23.
- Oh, S. (2011). Preservice teachers' sense of efficacy and its sources. *Psychology*, 2(3), 235-240
- O'Neil, S. & Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 535-545.
- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337-353.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Sağlam, D. & Arslan, A. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının belirlenmesi. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, 18-22 Nisan 2018, Antalya.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of Educational Research*, 104(5), 360-369.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 45, 109-127.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## Values of Patriotism and Diligence in the First Poetry Books Written for Children after Constitutionalism II

Rukiye KAYA<sup>1</sup>, Mehmet ÖZDEMİR<sup>2</sup>

Received: 10 May 2019, Accepted: 20 May 2019

### ABSTRACT

The aim of this research is to study the books called "Çocuk Şiirleri" by İbrahim Alâettin Gövsa, "Çocuklarımıza Neşideler" by Ali Ulvi Elöve and "Çocukların Şiir Defteri" by İbrahim Aşkî Tanık, which are some of the first poetry books written for children, in terms of the values of patriotism and diligence. To determine how much they include values of patriotism and diligence, how they contribute to teaching Turkish, whether they use patriotism and diligence values in Turkish textbooks of books covered by the research constitutes the sub-objectives of the research. Qualitative research methods have been used in this research and literature survey about the issue has been done. In the analysis of the data, document review and content analysis method have been used. The books were analyzed according to the values of patriotism and diligence in the 2018 MEB Turkish Lesson Teaching Program. It has been reached the results about how often values of patriotism and diligence appear in the books within the context of the research and which ways have been chosen to convey these values. It is concluded that the books examined have a rich content in terms of patriotism and diligence values.

**Keywords:** Values Education, Children Poems, Turkish Teaching, Patriotism, Diligence.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

The aim of this research is to study the books called "Çocuk Şiirleri" by İbrahim Alâettin Gövsa, "Çocuklarımıza Neşideler" by Ali Ulvi Elöve and "Çocukların Şiir Defteri" by İbrahim Aşkî Tanık, which are some of the first poetry books written for children, in terms of the values of patriotism and diligence. The books are the subject of the research that "Çocuk Şiirleri" by İbrahim Alâettin Gövsa, "Çocuklarımıza Neşideler" by Ali Ulvi Elöve and "Çocukların Şiir Defteri" by İbrahim Aşkî Tanık are important in terms of being first poetry books written for children and are worthy of review. This research is important in terms of being a research on values education which has gained importance in recent years, examining of first children's poetry books written for children, identifying the values of patriotism and diligence in children's poetry books that have not been studied before and using them in Turkish teaching.

#### *Methods*

In this study which aims to determine the values of patriotism and diligence in "Çocuk Şiirleri" by İbrahim Alâettin Gövsa, "Çocuklarımıza Neşideler" by Ali Ulvi Elöve and "Çocukların Şiir Defteri" by İbrahim Aşkî Tanık, which are some of the first poetry books written for children after Constitutionalism II, qualitative research methods have been used and a literature review has been done. The population of the study has been consisted of poetry books written for children after Constitutionalism II. The sample of this research is composed of books that are "Çocuk

<sup>1</sup> Master Student, Sakarya University, Graduate School of Educational Sciences, Turkish Education [rkysrky1133@hotmail.com](mailto:rkysrky1133@hotmail.com)

<sup>2</sup> Assist. Prof. Dr., Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish Education, [mehmetoz@sakarya.edu.tr](mailto:mehmetoz@sakarya.edu.tr)



Şiirleri” by İbrahim Alâettin Gövsa, “Çocuklarımıza Neşideler” by Ali Ulvi Elöve and “Çocukların Şiir Defteri” by İbrahim Aşkî Tanık.

In this study, data will be obtained by literature review and document review. The books were analyzed according to the values of patriotism and diligence in MEB 2018 Turkish Lesson Teaching Program. The data of the study were evaluated with content analysis. Content analysis method was used for data analysis. Content analysis was performed according to the patriotism and diligence values that were formed during the analysis of the data. Poems have been interpreted considering the specified values and have been exemplified with the sections that best fit the values.

### *Results*

While the value of patriotism in the studied works takes place 25 times in total, the value of diligence appear 28 times. While the value of patriotism is mentioned 7 times, the value of diligence is mentioned 6 times in İbrahim Alâettin Gövsa's “Çocuk Şiirleri. While the value of patriotism is mentioned 18 times, the value of diligence is mentioned 19 times in Ali Ulvi Elöve's “Çocuklarımıza Neşideler”. In İbrahim Aşkî Tanık's “Çocukların Şiir Defteri”, the value of diligence is mentioned 3 times whereas there is no value of patriotism.

### *Discussion and Conclusions*

In the poetry books that are called “Çocuk Şiirleri” by Gövsa, “Çocuklarımıza Neşideler” by Elöve and “Çocukların Şiir Defteri” by Tanık the value expressions are directly given a place. However, it is seen that the child is encouraged to think the value via adumbration in some poems. As a result of the investigations, it has been determined that more than one value is included in a poem. In some of the poems in which patriotism is processed, it is also seen that the value of diligence is also processed. In this respect, it can be said that the works have a rich content in terms of values education. It has been concluded that the studied works have a rich content in terms of values of patriotism and diligence and they are among the resources that can be used in the teaching of Turkish language and values education. It has been determined that they are suitable works in terms of Turkish education and values education, in addition, these works are important for the child in terms of child's relativism due to having children heroes in poems, mobilizing children's curiosity via using questions, having poems based on dialogue, having poems written from the perspective of children. It has been concluded that the value of diligence is the main value of all the values mentioned most in the works even if they have been written in different literary genres by different writers or poets in different periods.

## II. Meşrutiyet Sonrası Yazılan Çocuklara Yönelik İlk Şiir Kitaplarında Vatanseverlik ve Çalışkanlık Değerleri

Rukiye KAYA<sup>1</sup>, Mehmet ÖZDEMİR<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 10 Mayıs 2019, **Kabul Tarihi:** 20 Mayıs 2019

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, çocuklar için yazılmış ilk şiir kitaplarından olan İbrahim Alâettin Gövsa'nın "Çocuk Şiirleri", Ali Ulvi Elöve'nin "Çocuklarımıza Neşideler" ve İbrahim Aşkî Tanık'ın "Çocukların Şiir Defteri" kitaplarını içerdiği vatanseverlik ve çalışkanlık değerleri bakımından incelemektir. Araştırma kapsamındaki kitapların vatanseverlik ve çalışkanlık değerlerini ne kadar içerdiğini, Türkçe öğretimine nasıl katkı sağladığını, Türkçe ders kitaplarında vatanseverlik ve çalışkanlık değerlerinin aktarılmasında kullanılıp kullanılmayacağını tespit etmek araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır ve konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Verilerin analizinde doküman incelemesi ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Kitaplar, Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan vatanseverlik ve çalışkanlık değerlerine göre incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler Eğitimi, Çocuk Şiirleri, Türkçe Eğitimi, Vatanseverlik, Çalışkanlık.

### 1. Giriş

Dünyadaki teknolojik gelişmelerle ortaya çıkan küreselleşmenin etkisiyle toplumların değerleri de azalmaya, yok olmaya, toplumlar birbirine benzemeye başlamıştır. Bu azalış ve yok oluşun fark edilmesiyle değerler eğitimine duyulan ilgi ve ihtiyaç artmıştır. Toplumsal düzenin devam edebilmesi için değerleri devam ettirecek bireylere ihtiyaç vardır. Geleceğin teminatı olan çocukların değerler bakımından eğitilmesi büyük bir önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, çocuklar için yazılmış ilk şiir kitaplarından olan İbrahim Alâettin Gövsa'nın "Çocuk Şiirleri", Ali Ulvi Elöve'nin "Çocuklarımıza Neşideler" ve İbrahim Aşkî Tanık'ın "Çocukların Şiir Defteri" kitaplarını içerdiği vatanseverlik ve çalışkanlık değerleri bakımından incelemektir. Araştırma kapsamındaki kitapların vatanseverlik ve çalışkanlık değerlerini ne kadar içerdiğini, Türkçe öğretimine nasıl katkı sağladığını, Türkçe ders kitaplarında vatanseverlik ve çalışkanlık değerlerinin aktarılmasında kullanılıp kullanılmayacağını tespit etmek araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Değer kavramı "Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü" olarak karşımıza çıkmaktadır (TDK, 2009:483). Birçok farklı alanda kullanılan ancak ilk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırıldığı söylenen değer kavramı, Latince "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamlarına gelen "valere" kökünden türetilmiştir (Atmaca, 2011).

Değer, bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve yararını yansıtan genelleştirilmiş temel ahlâkî ilke ya da inançlara denir (Kızılçelik & Erjem, 1994). Toplumların toplum olmasını, bir arada yaşayabilmelerini sağlayan da bu ortaklıktır.

Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, büyüklere saygılı olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir. Eğitim kurumları bu ve benzeri değerler ile öğrencilere hayatta nelerin önemli olduğunu ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik eder (Akbaş, 2008:10). Şunu da unutmamak gerekir ki değerler eğitim kurumlarından önce ailede öğrenilmeye başlanır.

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü [rkysrky1133@hotmail.com](mailto:rkysrky1133@hotmail.com)

<sup>2</sup> Dr. Öğrt. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü, [mehmetoz@sakarya.edu.tr](mailto:mehmetoz@sakarya.edu.tr)

Ortak bir değer tanımının olmadığı yapılan tanımlardan anlaşılmaktadır. Değerlerin oluşmasını toplumsal kabuller sağlar. Her toplumun önemli kabul ettiği değerler farklı olabilir. Bu da evrensel bir değer kavramının olmadığını göstermektedir. Değerler bireylerin toplum ile anlaşmalarını sağlayan unsurlardır. Toplumların ve bireylerin yaşamlarında nelerin önemli olduğunu belirlemektedir.

Ortak bir değer tanımı olmadığı gibi değerlerin özellikleri konusunda da ortak bir anlayış bulunmamaktadır. Kuşdil ve Kâğıtçıbaşı, (2000:60) değerlerin özelliklerini Schwartz ve Bilsky'den aktararak altı maddede sıralamışlardır:

1. Değerler inançtır. Ancak tümüyle nesnel ve duygulardan arındırılmış değillerdir. Fikir niteliği taşımazlar. Soyut ve kişiseldirler, etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
2. Değerler bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardımseverlik...) ilişkilidir.
3. Değerler özgül eylem ve durumların üzerindedir. Örneğin itaatkârlık değeri, evde, işte, okulda ve tanımadığımız ilişkilerin tümünde geçerlidir.
4. Değerler davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görür.
5. Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanır. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.
6. Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.

Değerlerin özellikleri ile ilgili şunları söylemek mümkündür:

- Değerler soyut kavramlardır ve bireyseldir.
- Değerler değişkendir. Toplumdan topluma, dönemden döneme değişiklik gösterebilirler.
- Değerler hem toplumu etkilerler hem de toplumsal değişimlerden etkilenirler.
- Değerler toplumların fikir birliği sağladıkları ortak inançlar olduğundan toplumun bir arada olmasını sağlamaktadır.
- Değerlerin önem sırası toplumdan topluma, bireyden bireye değişiklik gösterebilir.
- Değerler bireylerin kişilik özelliklerini de oluşturmaktadır.

Değerlerin özelliklerinin aynı zamanda değer kavramının tanımını da vermekte olduğunu söyleyebiliriz. Değerlerin toplumsal düzeni sağlama özelliğinden dolayı bireylere kazandırılma gerekliliği değerler eğitimi kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Kulaksızoğlu ve Dilmaç, değerler eğitimi insani değerler eğitimi olarak ele almaktadırlar. İnsani değerler eğitimi: bir çocuktaki iyi tarafı ortaya çıkarmayı ve kişiliğini bütünüyle geliştirerek insani mükemmelliğe erişmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Kulaksızoğlu & Dilmaç, 2000:200).

Bireylerin sahip oldukları değerler gelecek yaşamında kişiliğini, eylemlerini, bakış açısını, doğal olarak hayattaki rolünü belirleyecek özellikler olduğundan, bireylerin temel değerleri fark etmesi, önemli değerleri edinmesi, yeni değerleri özümsemesi; değerleri kişiliğinin, karakterinin vazgeçilmez öğeleri olarak eyleme çevirmesi gerekmektedir. Neredeyse hayat boyu devam eden bu değer kazanma/kazandırma süreçlerine "değerler eğitimi" denilmektedir (Yaman, 2012:18).

Değerler eğitimi aile ile başlar. Ailenin sahip olduğu değerleri bilgi olarak aktarması yeterli değildir aynı zamanda değerleri yaşayan ve yaşatan canlı birer örnek olmaları gerekmektedir. Değerler ancak bu şekilde daha kolay ve kalıcı olarak kazandırılabilir. Örnek verecek olursak çocuğuna yalan söyleyen ebeveynlerin, doğruluk, dürüstlük değerini çocuklarına kazandırmaları pek de mümkün değildir.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere değerler eğitimi kavramının da ortak bir tanımı yoktur. Değerler eğitimi, öncelikle bireyin, ailenin ve toplumun sahip olduğu değerlerin başka bireylere aktarılması ve yaşatılması sürecidir.

Değerleri birbirinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir. Fakat değerler içerik, özellik ve fonksiyonlarına göre sınıflandırılabilirler. Değerler konusunda birçok sınıflama bulunmaktadır. En çok kabul edilen sınıflamalardan birini Spranger (1928) yapmıştır. Bu sınıflama Allport, Vernon ve Lindzey (1951) tarafından ölçeğe dönüştürülmüştür. Allport ve Vernon, çalışmalarında değerleri; bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dinî olmak üzere kategorize etmişlerdir. Spranger ise yaptığı çalışmalar sonucunda değerleri altı grupta toplamıştır. Bunlar; estetik, teorik (bilimsel), ekonomik, siyasi, sosyal ve

dini değerlerdir (Atmaca, 2011). Rokeach (1973) ise, değerleri iki grupta toplamıştır. Yaşamın temel amaçlarını gösteren değerleri amaç değerler, bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak davranışları ise araç değerler olarak tanımlamıştır. Schwartz ise değerleri güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik gibi on farklı grupta incelemiştir. Bu on farklı grupta 56 değer bulunmaktadır (Akbaş, 2004:55).

Görüldüğü üzere farklı değer sınıflamaları yapılmıştır. Bunun sebebinin ise toplumdaki topluma, kültürden kültüre hatta bireyden bireye değerlerin değişmesi olabilir. Bundan dolayı ortak bir değer sınıflamasından bahsedilemez.

Son yüzyılda gelişen ve değişen dünyada bireyler de değişime uğramıştır. Bu değişim artık etkilenmenin daha kolay olması sebebiyle toplumların sahip oldukları temel değerleri de etkilemiştir. Türk Milli Eğitim sisteminde de bu değerlerin devamlılığı için değerler eğitimi ihtiyacı duyulduğu ortaya konmuştur.

Türkiye’de değerler eğitimi değişik dönemlerden geçmiştir. Değerler eğitimi kimi zaman ayrı bir ders olarak okutulmuş, kimi zaman da diğer derslerin içerisinde öğrencilere verilmeye çalışılmıştır. Günümüzde değerler eğitimi, diğer derslerin konuları içerisinde verilmeye çalışılmaktadır (Cihan, 2014:435). Bu durum değerler eğitiminin planlanarak verilmesi gerektiğini göstermektedir.

2005 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda değerler ve eğitimi ayrı bir başlık olarak yer almazken bazı değerlere ise başka başlıklar içinde az da olsa yer verildiği görülmektedir. Sonuç olarak bu programlarda değerlerin örtük bir şekilde yer aldığı, değerlerin açıklanmadığı, değerlerle ilgili kazanımların ve değerleri öğretirken öğretmene rehber olacak herhangi bir açıklamanın olmadığı görülmektedir (MEB, 2015).

21. yüzyılın yetiştirmeyi amaçladığı bireylerin taşıması gereken temel becerilerin başında millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma; kişisel ve sosyal değerlere önem verme ve estetik zevk kazanma becerileri gelmektedir. Öğrencilerin söz konusu becerileri kazanmasında Türkçe derslerinin ayrı bir yeri vardır (Yaman, Taflan, & Çolak, 2009:108). Bu yüzden ki 2018 Türkçe Dersi öğretim programında değerler için başlık açılmıştır.

2018 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda değerlerin öğretim programlarının perspektifini oluşturduğu ifade edilerek değerlerin günlük yaşantıdaki eylemlerin güç kaynağı olduğu açıklanmıştır (MEB, 2018:8).

Değerlerin tüm öğretim programlarına yayılması güncellenen öğretim programlarının yenilikleri arasında görülmektedir. Tüm öğretim programlarında yer alan “kök değerler” oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kök değerler şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır (MEB, 2018:4).

Türkçe derslerinde okutulacak metinlerin değerler eğitimi uygun, değerleri öğrencilere kazandırabilecek, çocuk edebiyatının ölçütlerine uygun olarak yazılmış olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak metinler seçilmeli ve değerler eğitimi etkinliklerinde kullanılmalıdır.

Türkçe dersi dil becerilerini geliştirirken araç olarak metinleri kullanır. Metinler toplumun kabul ettiği ortak değerlere dayanır ve bu ortak değerlerin öğretimini içerir. Şiirler de kullanılan bu metinlerdendir.

Çocukların şiirden zevk alıp anlaması, onların gelişim düzeyleri ile doğrudan ilgilidir. Çocuklar doğdukları andan itibaren şiirsel özellikler taşıyan metinlerle karşılaşır. Bu metinler annelerinin ninnileri, oyunlardaki sayışmacalar, tekerlemeler, masallardır. Okul döneminde ise derslerde karşılaştığı düzeyine uygun şiirlerdir. Kısacası çocuklar doğumlarından itibaren hep şiirle iç içedirler.

Dil becerisi kazandırmanın yanında şiirin çocuklara faydalarından bahsedilirken değerler eğitimi ile ilgili faydasının da olduğu göz ardı edilmemelidir. “Şiirler, ulusal ve evrensel değerlerin tanıtılması ve duyumsatılması için etkili bir araçtır. Vicdani temellerin atıldığı, ahlaki değerler sisteminin biçimlenmeye başladığı çocukluk devresinde şiir, çocukların beğenilerini inceltir. Onlara insanlığın genel geçer değerlerini sezinletir, kavratır. Şiir, öğretme amacı gütmeyiz; temel işlevi sezdirmek, sezinletmektir.” (Sever, 2003:101).

Türkçe öğretiminde değerler eğitime yer verilirken seçilen metinler dikkatle seçilmelidir. Özellikle çocukların daha çok ilgilerini çekebilecek şiirlerin seçimine dikkat edilmelidir. Şiirler, hem Türkçe öğretimi hem de değerler eğitimi için zengin bir içeriğe sahiptir. Ancak bunun için çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişimsel düzeyleri dikkate alınmalıdır. Şiirlerin öğreticilik özelliğinin yanı sıra sanatsal yönlerinin de ön planda olması gerekmektedir.

### 1.1. İncelenen Eserlerin Genel Özellikleri

İncelenen eserlerin asıllarının Arap harfli metinler olması sebebiyle çalışmada eserler üzerine yapılan araştırmalar ve Latin harflerine aktarılmış basımları kaynak olarak kullanılmıştır.

Çocuk Şiirleri kitabının özellikleri: Kitapta toplam 33 şiir vardır. Şiirler 1900'ün başlarında yazılmıştır. Şiirlerin çoğunluğu hece ölçüsüyle yazılmıştır. Bir kısmı La Fontaine'den Fransızcadan çevrilmiştir. Şiirlerin 16'sı beyit, 7'si dördlükler hâlinde yazılmıştır. Kitap 1911'de yayımlanmıştır (Gövsa, 2012).

Çocuklarımıza Neşideler kitabının özellikleri: Kitapta toplam 72 şiir vardır. Şiirlerin yazımı 1899'da başlamıştır. Şiirlerin nazım biçimleri kendine hastır. Şiirlerden sadece "Sancağa Veda" isimli şiiri aruz, kalan şiirleri hece ile yazılmıştır (Kökçü, 2015:1619). Şiirlerin bir kısmı La Fontaine, Victor Hugo ve Lamartine'den çevrilmiştir. Kitap 1912'de yayımlanmıştır (Çavuş, 2007).

Çocukların Şiir Defteri kitabının özellikleri: Kitapta toplam 36 şiir vardır. Şiirlerin 1910-1915 yılları arasında yazıldığına dikkate alınması gerekmektedir. Şiirlerden sekizi aruz vezni ile yazılmış; diğerleri hece ile yazılmıştır. Şiirlerin 25'inde beyit, 5'inde dördlük kalan 6'sında ise kendi oluşturduğu ve serbest nazım şekilleri kullanılmıştır. Kitap 1917'de yayımlanmıştır (Özdemir, 2011:11-13).

Yukarıda ifade edildiği gibi eserlerin genel özellikleri ile ilgili şunları söylemek mümkündür: Şiirlerde hece ölçüsünün yanında aruz ölçüsünün kullanılması, divan şiiri nazım birim ve biçimlerinin kullanılması divan edebiyatı geleneğinin o dönemde de hâlâ etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın amacı, çocuklar için yazılmış ilk şiir kitaplarından olan İbrahim Alâettin Gövsa'nın "Çocuk Şiirleri", Ali Ulvi Elöve'nin "Çocuklarımıza Neşideler" ve İbrahim Aşkî Tanık'ın "Çocukların Şiir Defteri" kitaplarını içerdiği vatanseverlik ve çalışkanlık değerleri bakımından incelemektir. Araştırmanın alt amaçları ise şunlardır: İbrahim Alâettin Gövsa'nın "Çocuk Şiirleri", Ali Ulvi Elöve'nin "Çocuklarımıza Neşideler" ve İbrahim Aşkî Tanık'ın "Çocukların Şiir Defteri" kitapları vatanseverlik ve çalışkanlık değerlerini ne kadar içeriyor; İbrahim Alâettin Gövsa'nın "Çocuk Şiirleri", Ali Ulvi Elöve'nin "Çocuklarımıza Neşideler" ve İbrahim Aşkî Tanık'ın "Çocukların Şiir Defteri" kitapları Türkçe öğretimine nasıl bir katkı sağlar; İbrahim Alâettin Gövsa'nın "Çocuk Şiirleri", Ali Ulvi Elöve'nin "Çocuklarımıza Neşideler" ve İbrahim Aşkî Tanık'ın "Çocukların Şiir Defteri" kitapları vatanseverlik ve çalışkanlık değerlerinin aktarılmasında Türkçe ders kitaplarında kullanılabilir mi?

Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel kazanımlardan biri milli ve manevi değerlerimizin öğrencilere aktarılmasıdır. Değer aktarımı temel olarak ders kitaplarındaki edebi metinler yoluyla gerçekleşir. Bu bağlamda çocuklar için yazılan edebi metinlerin varlığı değerlerin kazandırılması açısından önemlidir. Araştırmaya konu olan İbrahim Alâettin Gövsa'nın "Çocuk Şiirleri" kitabı, Ali Ulvi Elöve'nin "Çocuklarımıza Neşideler" ve İbrahim Aşkî Tanık'ın "Çocukların Şiir Defteri" kitapları da çocuklar için yazılmış ilk şiir kitapları olması açısından önemli ve incelemeye değerdir.

Bu araştırma, son yıllarda önem kazanan değerler eğitime yönelik bir araştırma olması, çocuklar için yazılmış ilk çocuk şiir kitaplarının incelenmesi, daha önce üzerinde hiç çalışılmamış çocuk şiir kitaplarında yer alan vatanseverlik ve çalışkanlık değerlerinin tespit edilmesi ve Türkçe öğretiminde kullanılabilmesi bakımından önemlidir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

II. Meşrutiyet sonrasında çocuklar için yazılmış şiir kitaplarından İbrahim Alâettin Gövsa'nın "Çocuk Şiirleri", Ali Ulvi Elöve'nin "Çocuklarımıza Neşideler" ve İbrahim Aşkî Tanık'ın "Çocukların Şiir Defteri" kitaplarındaki vatanseverlik ve çalışkanlık değerlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır ve konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür

taraması, sizin ilgilendiğiniz konuya ilişkin bilgileri bulmanızı, araştırmanıza kuramsal bir temel kazandırmanızı ve sizinkine benzer çalışmaların sonuçlarını görmeyi sağlar. Seçtiğiniz konuya ilişkin önceki çalışmaları inceleyerek araştırma probleminizin daha önce cevaplanıp cevaplanmadığını da bulabilirsiniz. Aynı zamanda araştırmanızı nasıl yapacağınıza ilişkin fikirler ve kullanabileceğiniz veri toplama araçlarını belirlemenizde yardımcı olur. Araştırmanız sonucunda elde ettiğiniz sonuçları, diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırarak farklılık ve benzerliklerin nedenleri hakkında fikir yürütmenize yardımcı olur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2010:43), şeklinde tanımlanmaktadır.

## 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini II. Meşrutiyet sonrasında çocuklar için yazılmış şiir kitapları oluşturmaktadır. Örneklem: “Evreni temsil etme gücüne sahip sınırlı sayıda birey, olay veya olgu” olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016:113). Örneklem seçiminde “zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlayan” amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016:118). II. Meşrutiyet sonrasında çocuklara yönelik ilk şiir kitapları olduğundan bu araştırmanın örneklemini İbrahim Alâettin Gövsa’nın “Çocuk Şiirleri”, Ali Ulvi Elöve’nin “Çocuklarımıza Neşideler” ve İbrahim Aşkî Tanık’ın “Çocukların Şiir Defteri” kitapları oluşturmaktadır.

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu çalışmada verilerin toplanmasında veriler, literatür taraması ve doküman incelemesi ile elde edilecektir. Verilerin analizinde doküman incelemesi ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması gereken olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Geleneksel olarak doküman incelemesi tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinir (Yıldırım & Şimşek, 2016:189).

Değerlerin ele alınmasında ise kitaplar MEB 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan vatanseverlik ve çalışkanlık değerlerine göre incelenmiştir.

Yapılan bu çalışmada veriler toplanırken öncelikle bu alanla ilgili literatür taraması yapılmış, kullanılabilir kaynaklar elde edilmiştir. Kaynaklara satın alınarak, çeşitli kütüphanelerden, internet ortamında yer alan veri tabanlarından ve diğer internet kaynaklarından ulaşılmıştır. Araştırmaya konu olan üç eser içerik analizi ile incelenerek veriler toplanmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016:242). Verilerin analizi yapılırken oluşturulan değer listesine göre içerik analizi yapılmıştır. Belirlenen değer listesi dikkate alınarak eserlerdeki şiirler yorumlanmış ve tespit edilen değere en uygun olan bölümler ile örneklendirilmiştir. Değer listesi çerçevesinde ele alınan değer ifadelerinin varlığı veya yokluğu değerlendirmeye tabi tutulduğundan tüm şiirler araştırma bulgularında yer almamış, bulguları destekleyecek nitelikte olan bölümlere yer verilmiştir.

## 3. Bulgu ve Yorumlar

### 3.1. Vatanseverlik Değerine İlişkin Bulgular

Vatanseverlik değerini anlamak için öncelikle vatan kavramına bakmak gerekmektedir. Vatan/yurt: “Bir halkın üzerinde yaşadığı, kültürünü oluşturduğu toprak parçası; memleket.” anlamına gelmektedir. Vatansever ya da yurtsever ise “Yurdunu, milletini büyük bir tutku ile seven, bu uğurda her türlü özveriye katlanan kimsedir.” (TDK, 2009:2082). Vatanseverlik değeri de vatanını, milletini sevmek, yakınlık duymak, vatani ve milleti için elinden geleni yapmak, gerekirse ölmektir denilebilir.

İncelenen eserlerde vatanseverlik değeri ile ilgili kısımlar şunlardır:

“Bir gün gelir başka yerler gezersen,

Gönlünde bir yabancılık sezersen

Annesinden ayrı düşen bir yavru

Gibi sizler küçük kalbin; işte bu

Vatan sevdasıdır. Bu söze inan:

Hepimizin annesidir bu vatan." (Gövsa, 2012:34).

Vatandan ayrı düşmek anneden ayrı düşmek gibidir. Annelerimiz her koşulda bizi korur, kollar ve her zaman sevgisi ve şefkatiyle bizi kuşatır. Vatanımızdan ayrı düştüğümüzde annemizden ayrı kalmış gibi hissederiz. Şair, vatani tıpkı annemiz gibi bizi sarıp sarmaladığını ve kucağında büyüttüğünü ifade etmektedir.

"Mavi gökler, yeşil yerler, şehirler;

Bize şeref fısıldayan nehirler,

Uyan diye uğuldayan korular...

Düşün yavrum bu yerlerde neler var?

İşte senin bu mübarek memleket;

Annen gibi onu sev de hizmet et!" (Gövsa, 2012:34).

Vatanımızı da annemiz gibi saf ve temiz duygularla gönülden severek hizmet etmemiz gerektiğinden bahsedilmiş ve vatanın bizim için ne kadar kutsal olduğu dile getirilmiştir. Bu dizelerde vatanseverlik değerinin yanı sıra çalışkanlık değeri de ele alınmıştır.

"Darıl yavrum onu sakın söyletme.

Toprağını hainlere çiğnetme!" (Gövsa, 2012:34).

Şiirde, memleketinin kötü olduğunu söyleyen biri olursa onu konuşturmaması ve vatanını yabancılara, hainlere çiğnetmemesi öğütlenmektedir.

"Ruhu yaşar gönüllerde vatan için ölenlerin." (Gövsa, 2012:46).

Vatan uğruna can verenlerin, minnet duyulup unutulmayacağı, gönüllerde yaşamaya devam edeceği vurgulanmaktadır.

"Acze, feryada sebep var mı silinsin yaşımız;

Bin gönül kopsa vatandan kopamaz bir taşımız." (Gövsa, 2012:50).

Binlerce canın verilmesiyle vatan toprağının bir taşının bile verilmeyeceği, artık acizliğe, feryada, gözyaşına sebep olmadığı, vatanın kurtarılacağı vurgulanmaktadır.

"Vatanının uğruna şehit olup giderse

Toprak olup unutulmaz; alın tarihten hisse." (Gövsa, 2012:62).

Vatan uğruna şehit olanların tarihteki şehitlerin unutulmadığı gibi unutulmayacağı belirtilmektedir.

"Ey Türk oğlu, ibret olsun bu sana

Yabancıyı sakın koyma vatana." (Gövsa, 2012:68).

Savaşarak pek çok zafer elde eden Türk milletinin tarihten ibret alarak yabancıların vatanımıza kesinlikle yaklaştırmaması gerektiği ifade edilmektedir.

"Ey askerler! Kanlarınız toprağınızdan alınma

Öyle ise siz bunları düşünerek, bilerek

Hizmet edin vatana!

Vatan sebep, şanlı ise adınız:

Ecdadınız çünkü burda çarpıştı;

O sayede sizler esir olmadınız;

Bu uğurda nice kanlar akmıştı!

Çalışınız artık vatan yükselsin!" (Elöve, 2007:36) .

Vatanın yükselmesi için vatani severek çalışmak gerektiği üzerinde durulmuştur.

“Düşecekmiş gibi dağda sarkık duran kayalar,  
Bu bahçeler, mavi deniz, bütün bu yer, bu orman  
Nedir oğlum bilir misin?... Çocuk bir fikre dalar,  
Sonra hemen atılarak:

- Bunlar mı? der, hep vatan!” (Elöve, 2007:36).

Vatan toprağı üzerinde olan her şey vatandır. Sıradan bir kaya gibi görünse dahi vatanın bir parçası olduğu için kıymetlidir.

“Gece, gündüz bunu düşün; hatırla sen babanı,  
Hatırla da onun gibi ümidini kesmeden  
Sev bu güzel vatani!” (Elöve, 2007:37).

Şiirin tamamında baba evladına kendinden miras olarak vatanseverlik duygusunun kalmasını istemektedir.

“Onlar vatan kaygısıyla çalışmaktan bıkmamış;  
Sen de düşün vatani!” (Elöve, 2007:37).

Atalarımızın vatan kaygısıyla çalıştıklarını bizlerin de onlar gibi vatani düşünmemiz gerektiğini anlatmaktadır.

“Mavi gölü, her yer sana bir saray!  
Bütün bunlar senin güzel vatani!” (Elöve, 2007:38).  
Güzel vatanımızın her bir köşesinin bizim için bir saray olduğu vurgulanmıştır.  
“Unuttum ki, yeryüzünde her şeyim:  
Evim, rızkım, sevenlerim vatanda.” (Elöve, 2007:39).

Şair şiirin ilk dizelerinde her yerde yaşanabileceğini söylemektedir; ancak daha sonra vatanın yeryüzünde her şeyi olduğunu ve onun için değerli her şeyin vatanında olduğunu fark eder.

“Canımdan sevdiğim şu güzel vatani  
Ya korur yaşarım, yahut da ölürüm!” (Elöve, 2007:43).

“İstersen vur, öldür, sıkıver kurşunu!  
Uyurken, dururken, oynarken, koşarken  
Her yerde, her zaman: Ölürken, yaşarken  
Osmanlı oğluyum, Osmanlı yavrusu!

Vur da gör, var mı hiç bizde can korkusu!” (Elöve, 2007:45).

“Askerlik Oyunu” isimli şiirde iki çocuk savaş oyunu oynamaktadır. Oyunda vatani korumak ve gerekirse uğruna korkusuzca can vermek gerektiğinden bahsedilmektedir.

“Sevgili vatanım, sevimli vatanım!  
Fedadır uğruna hem canım, hem kanım!” (Elöve, 2007:47).

Vatan için canını feda etmek gerektiği dile getirilmektedir.

“Gidiyorsam benim borcum hizmet etmek vatana!  
Bu uğurda ölenlerin rahmet olsun canına!” (Elöve, 2007:52).

Anne oğlunu cenge gönderirken üzülmüş ve onu kaybetmek istemez. Oğlu bunun vatana hizmet olduğunu ve bu uğurda ölenlerin rahmetle anılması gerektiğini söyler.



“Vatan için ölene ne yapılsa yine az.” (Elöve, 2007:55).

Vatan için ölenlere Fatih okunduğunu, dua edildiğini ve ne kadar anılsalar da az olacağını dile getirmektedir.

“Vatan için ölenler gönüllerde yaşarlar!” (Elöve, 2007:55).

Vatan uğruna can verenlerin bedenleri yaşamasa da hep hatırlanacağı vurgulanmaktadır.

“Seneler var, buradan geçti şanlı bir ordu;

Vatan, millet fikriyle zulme karşı dururdu!” (Elöve, 2007:55).

Askerlerin vatan fikriyle zulme karşı durdukları üzerinde durulmuştur.

“Ey şehitler, merhaba! Ruhunuza fatiha!

Aslan gibi girdiniz şu toprağın altına.

Hizmet eden ne mutlu bu mübarek vatana,

Çünkü vatan iyilik edenleri unutmaz..

Yaşamak da, ölmek de senin için ey vatan!

Yaşa, var ol, ilerle bir dakika durmadan!

Bu uğurda can verip kucağında şu yatan

Şehitleri evladın hiçbir zaman unutmaz.” (Elöve, 2007:56).

Hiç kimsenin şehitleri unutmayacağı ve yaşamanın da ölmenin de vatan için olacağı belirtilmektedir.

“Şimdi ova, korkusundan sanki susmuş, uyuklar;

Rus, Osmanlı ayrı dille “Vatan!” diye sayıklar.” (Elöve, 2007:70).

Vatanın her millet için değerli olduğu vurgulanmıştır. Milletler farklı olsa da tüm milletlerin ortak derdi vatanını, milletini korumaktır ve tüm mücadeleler vatan için verilir.

“İki şey seversin ve hayal edersin:

Hürriyet ve yuvan, düşüncen ve işin!” (Elöve, 2007:71).

“Şu vahşi şeylerden kurtulmaz hiç kimse:

Yuvaya muhabbet ve serbest bir ömür!” (Elöve, 2007:71).

Yukarıdaki iki parçada insanın vatanında özgürce yaşamak istediği belirtilmektedir. Bu dizelerde vatanseverlik değeri kadar özgürlük değeri de baskın bir değerdir.

“Ay! Bu torba ağır! O ne?

Ekmek, peynir dolmuş altı!

Sana zahmet oldu yine,

Helal eyle! Kadın nine

Yarı ağlar, yarı güler:

- Benim de, der oğlum, asker!” (Elöve, 2007:79).

Bu dizelerde kadın nine vatanseverliğinden dolayı bütün askerleri de kendi oğlu gibi görür ve onlara hizmet etmeye çalışmaktadır.

Her bir çocuğun vatanını seven onun için her şeyi göze alabilecek şekilde yetiştirilmesi amaçlanmıştır. O dönemde yaşanan Osmanlı-Rus Savaşı, Osmanlı-Yunan Savaşı, II. Meşrutiyet’in ilanı, Osmanlı İmparatorluğu’nun çöküşü gibi olaylar şiirlerin konuları üzerinde etkili olmuştur. Şiirlerde özellikle vatani savunma mücadelesi her şeyden önemli görülmüştür.

Vatanseverlik değeri incelenen eserlerde ön plana çıkmaktadır. Bunda o dönemdeki şartların payı çok büyüktür. İnsanlar vatanları, doğup büyüdüğü yerler için yeri geldiğinde canlarını vermeyi bilmişlerdir. Vatan için çalışan, her şeyi yapanlara da en yüce payeyi vermişler ve hep saygı duymuşlardır.

### 3.2. Çalışkanlık Değerine İlişkin Bulgular

Çalışkanlığın tanımından önce çalışkan kavramının tanımına bakmak gerekmektedir. Çalışkan: "Gayretli, çalışmayı seven, faal anlamlarına gelirken çalışkanlık; çalışkan olma durumu, faaliyet." anlamına gelmektedir (TDK, 2009:387). Çalışkanlık değerine sahip bireyler hem kendileri için ulaşmak istedikleri amaçlara ulaşırken hem de toplumsal olarak ilerlemeyi sağlamaktadırlar. Türk kültürünün açıkça görüldüğü "İşleyen demir pas tutmaz.", "Boş gezmekten bedava çalışmak yeğdir.", "Akan su yosun tutmaz." gibi atasözlerimizde de çalışkanlığın önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca çalışkanlık değerini sorumluluk değeri ile birlikte düşünmek de gerekmektedir.

İncelenen eserlerde çalışkanlık değeri ile ilgili tespit edilen kısımlar şunlardır:

"Bu yerleri alın teri şehit kanı dökerek

Eski, temiz, mert yürekli Osmanlılar almışlar.

Zaman geçmiş; sonrakiler tembelliğe dalmışlar.

O miskinlik acısını işte biziz çekecek

Demir tutmaz, sapan sürmez, sanki uyuşmuş eller.

Böylelikle elbet vatan yangın yerine döner.

Düşmanların şu sözleri acı fakat doğrudur:

Çalışmayan insanlara bu ülkeler yakışmaz.

Hayır desen, haklı olsak kimse bize karışmaz.

Marifetsiz milletlerin silahı kör olur." (Gövsa, 2012:36).

Dizelerde çalışkan olmanın ve bunu sürdürmenin öneminden bunun yanında tembellik yapılacak olursa neler yaşanacağından bahsedilmektedir. Bir millet çalışkan olsa dahi rehavete kapıldığında var olan hünerleri de kaybolacağından başlarına bir sıkıntı geldiğinde onu savuşturamazlar çünkü tembellik onların yeteneklerini köreltmıştır. Bu sebeple asla rehavete kapılıp tembellik yapılmamalı ve vatan için çalışkanlık elden bırakılmamalıdır. Bireyler ülkelerine çalışarak layık olabilirler ve ülkelerini aydınlığa çıkarabilirler.

"O çocuk bir lira sermaye ile

Bir böcekhane getirmişti ele." (Gövsa, 2012:44).

Şiirde çocuk eline geçen bir lirayı değerlendirir ve çok çalışarak bu bir lirayla ipek böceği yetiştirdiği bir böcekhane açar. İnsanlar çalışarak ellerinde olanın kıymetini daha da arttırabilirler.

"Fakat maksat ne bilinir

Ki çalışmak hazinedir." (Gövsa, 2012:47).

Ölmek üzere olan çiftçi bir baba çocuklarına tarlada hazine olduğunu söyler, babanın vefatından sonra çocuklar tarlayı kazarlar fakat hazine bulamazlar. Evlatlarının kısa yoldan zenginliğe ulaşmasını istemeyen baba, çocuklarına söylediği sözle onlara çalışkanlığın önemini göstermek ister.

"Hazır para çabuk yenir,

Çalışmamız hazinedir." (Gövsa, 2012:49).

Yukarıdaki dizelerde çalışmayan insanın elindeki zamanla kaybedeceğine, bir taraftan yerken bir taraftan çalışıp biriktirmenin gerekli olduğuna değinilmektedir ve çalışarak az sermaye ile kazancın çoğaltılacağı, çalışmanın hazine olduğu vurgulanmaktadır.

"Vazifeler hep bitince oynamak;

Çocuklara bu bir hak.

Oynamakla vücuda kuvvet gelir;  
Ruhumuz da şenlenir.” (Gövsa, 2012:59).

Bir insanın çalışması ve sorumluluklarını yerine getirmesi sonucunda mutlu olacağı şeylere ulaşacağı vurgulanmaktadır.

“Fakat tembел, miskin olan çocuğun  
Hakkı yoktur oyuna;  
Yorulmadan olmak dünyada memnun  
Kısmet olmaz insana.  
Çalışmadan bir su bile içilmez;  
Ekilmeden biçilmez.” (Gövsa, 2012:59).

Dizelerde nasıl ki çalışıp yükümlülüklerimizi yerine getirdiğimiz vakit mutluluk veren şeyleri elde ediyorsak tembellik ve miskinlik yapıldığında eğlenmeye hakkımızın olmadığı vurgulanmaktadır. Verilen dizelerle beraber “Ne ekersen onu biçersin.” atasözü akla gelmektedir ve çalışıp yorulmadığımız takdirde memnuniyet beklentimizin gerçekleşmeyeceği vurgulanmıştır.

“Tembel olan usanır  
Dershanede durmaktan;  
Her saati yıl sanır,  
Kaçar zihin yormaktan.  
Oyundan da sıkılır:  
Çünkü tadı oyunun  
İştir; onsuz bıılır!  
Ayrı tadı var onun!” (Elöve, 2007:32).

Tembellik yapan insan için zaman geçmez ve bir işi olmadığı takdirde insan sıkılır. İnsanın bir süre sonra yaptığı tembelliklerden dahi yorulacağına değinilmiştir. Oyunun tadı da ancak oyunu hak ettikten sonra çıkar.

“Tembellikten sakınalım  
Çalışmanın zamanıdır” (Elöve, 2007:33).  
“Tembellikten durup uzak  
Çalışmakla öğünelim!” (Elöve, 2007:34).

Tembelliğin iyi bir davranış olmadığı ve kaçınılması gereken bir durum olduğuna değinilmesinin yanı sıra çalışmanın öğünülmesi gereken bir durum olduğundan bahsedilmiştir.

“Haydi, haydi çalışalım;  
Çalışmaya alışalım!” (Elöve, 2007:34).  
“Okuyalım: hüner, ilim  
Sayesinde yükselelim;  
İşimizde sebat edip  
Terbiyeli, iyi, edip  
Davranalım, çalışalım  
Her bir işe alışalım.” (Elöve, 2007:34).

Çalışkanlık kadar çalışmaya alışmak da önemlidir, bunun için işe yaptığımız işte sabredip ahlaklı çalışmak gerekmektedir.

“Bize ilim, bize sanat, ahlak ver,  
Bize sebat, iş sevgisi gerektir.  
Çalışanlar isteğine hep erer,  
Çalışmayan geri kalmış demektir.  
Bize işi sen sevdin!” (Elöve, 2007:35).

“Dileğimiz” adlı şiirde Allah’a dua edilmektedir. İlim, sanat, güzel ahlak istenirken çalışanların her zaman isteklerine kavuşacaklarını çalışmayanların ise geri kalacağını vurgular. İş sevmek için duada bulunur.

“Hiç sıkılma; delikanlı!. Metanet ver koluna;  
Bu uğurda bir mükâfat beklemeden sen çalış!” (Elöve, 2007:37).

Şiirde vatan ve millet için hiçbir paye beklemeden çalışılması gerektiği ve vatana hizmetten geri durulmaması gerektiği ifade edilmektedir.

“Senin baban kuvvetlidir: Yine tutar dizleri,  
Yine işler, çalışarak ekmeğini kazanır!” (Elöve, 2007:51).

İnsanların geçimlerini sağlamaları için çalışmalarını gerektiği söylenmektedir.

“İş başına! Her tarafta işitilsin bütün gün  
Destgah sesi ve çalışan bir milletin sedası.  
Elde ele, ya testere hışırdayıp yürüsün;  
İşçilerin akseylesin göğe ferah nidası.” (Elöve, 2007:56).

“İş başına, iş başına! Ocak, destgah durmasın.  
Haydi siz de, ey fikr için çabalayan insanlar!  
Artık herkes yapınacak bir iş baksın, arasın:

Vücut veya fikir için çalışmaya lüzum var.” (Elöve, 2007:56).

Çalışmak yalnızca bedensel bir eylem değildir. Gerek vücudumuz gerekse zihnimiz için çalışmamız gerektiği vurgulanmıştır. Bundan dolayı herkesin mutlaka meşgul olacağı bir iş bakmasının gerekli olduğu söylenmektedir.

“Ben sevmem boş gezmeyi;  
Niyetim: Her çiçeği  
Dolaşıp, bu gün iyi  
Ve tatlı bal vererek  
Faydalı bir iş görmek!” (Elöve, 2007:57).

Arılar, kâinatta çalışkanlık özellikleriyle ön plana çıkan canlılardır. Arıların boş gezmeyi sevmedikleri ve amaçlarının faydalı bir iş yapmak olduğu söylenmektedir. Çalışkanlık değerinin yanı sıra sorumluluk değeri de bu dizelerde yer almaktadır.

“Bu meyve acıdır!”  
Der, ama ne bilsin  
Ki içi cevizin  
Tatlıdır, yenilir!  
Bundan da bilinir,  
Ki önce çalışmak,  
Derlere alışmak

Çocuğa güç gelir.” (Elöve, 2007:57).

Çalışmak, çocuklara yorucu ve zahmetli gelebilir; fakat çalışmaların sonundaki başarı onları motive eder ve elde ettikleri başarı ile önceleri gereksiz olduğunu düşündükleri çalışmanın önemini kavrarlar.

“Vakti gelsin toprakları ince ince eleyin;

Çapalayın, kazın, sürün ve kabartın tarlayı,

Defineyi bulursunuz budur yolu, kolayı!” (Elöve, 2007:58).

“Bu kıssadan bize ne?

İştir asıl define!” (Elöve, 2007:58).

“Kurnaz Çiftçi” şiirinde çalışmanın önemi üzerinde durulmuştur. Babaları çocuklarına tarlalarında define olduğunu söyler ve bir süre sonra vefat eder. Çocuklar tarlayı define bulmak için ince ince kazarlar. Tarlada çalışmaları sonucunda bereketli ekinler yetişir. Burada asıl definenin çalışmak olduğu anlatılmaktadır.

“Arı durmaz, rahat etmez, hep çalışır yaz ve kış:

Sen de durma, git çalış.” (Elöve, 2007:59).

İnsanların arı gibi yaz kış demeden çalışması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

“Belki de bir kadıncağz bunu bir iş edinmiş;

Belki onun kendi gibi düşkün, yaşlı karısı

Mum başında eğilerek bütün gece didinmiş,” (Elöve, 2007:77).

Yaşlı bir kadın eşine yardım etmek için gece boyu hiç durmadan kocasının sandalını süslemeye çalışır. Yaşlı olmasına rağmen çalışmaktan hiç vazgeçmemiştir. Çalışmanın yaşının olmadığı vurgulanmıştır.

“Yelken bezi yamalamak; balık ağı ya örmek!

Zıpkınları hazırlamak; dinlenmeden, iş görmek!” (Elöve, 2007:89).

Her ne işle meşgul olursak olalım, işimiz ne olursa olsun çalışmamız ve elimizden gelenin en iyisini yapmamız gerektiği söylenmektedir.

“Çalışmaktan ben usanmam, bakmam sise boraya” (Elöve, 2007:92).

Her koşulda çalışmaktan bıkmamamız gerektiği vurgulanmıştır. Karşılaştığımız zorluklara göğüs gererek yılmadan çalışmamız gerektiği üzerinde durulmuştur.

“Küçücük kuş çamur, yosun,

Çörçöp, çalı taşıyarak

Gagasıyla uzun uzun

Yuva kurmuş yusuvarlak.” (Elöve, 2007:101).

Çalışmak için fiziksel özelliklerin önemli olmadığı, her durumda çalışılabileceği ifade edilmektedir.

“Hep Hak için çalışalım;

Çalışmaya alışalım.” (Tanık, 2011:29).

Her zaman doğruluk, iyilik ve Allah için çalışılması gerektiği ve çalışmanın devamlılığı üzerinde durulmuştur.

“Arş ileri, kalma geri,

Geri kalmaz gayret eri.” (Tanık, 2011:29).

Çaba gösterenin hiçbir zaman geride kalmayacağı ifade edilerek çalışmanın ilerlemek ve yükselmek için gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

“Bir çoban her gün güderdi bir sürü,

Derdi kendi kendine, durma yürü!" (Tanık, 2011:107).

İçsel motivasyonumuz yüksek olduğunda çalışma isteğimizin de artacağı belirtilmektedir.

Küçüğünden büyüğüne herkesin kendi kuvvetince ve sorumlulukları dâhilinde çalışması gerektiği, çalışmanın ilerlemeyi, kurtuluşu getireceği bu şiir parçalarında açıkça ifade edilmektedir.

İncelenen eserlerde tespit edilen vatanseverlik ve çalışkanlık değerlerinin dağılımı ve sıklığı aşağıdaki Tablo 1.'de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

Tespit edilen değerlerin dağılım ve sıklığı

Değerler	İbrahim Alâettin Gövsa <i>Çocuk Şiirleri</i> (1911)	Ali Ulvi Elöve <i>Çocuklarımıza Neşideler</i> (1912)	İbrahim Aşkî Tanık <i>Çocukların Şiir Defteri</i> (1917)	Toplam
Vatanseverlik	7	18	0	25
Çalışkanlık	6	19	3	28
Toplam	13	37	3	53

Sonuç ve öneriler bu tablodaki bulgulara göre oluşturulmuştur.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

İnsan, toplum hâlinde yaşayan bir varlıktır. Toplumsal düzeni var eden ve devamlılığını sağlayan, insanı insan yapan değerlere günümüz toplumunda her zamankinden daha çok ihtiyaç vardır. Akademik başarının yanı sıra sağlıklı bir toplum ve insan olmanın erdemine erişmiş bireyler için bizi biz yapan değerleri bireylere kazandırmak büyük bir öneme sahiptir.

Son dönemlerde yapılan çalışmalar, değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların arttığını göstermektedir.

Alanyazın taraması ve bulgulardan elde edilen veriler, araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda değerlendirilerek şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İncelenen eserlerde vatanseverlik değeri toplamda 25 kez yer alırken çalışkanlık değeri 28 kez yer almaktadır. İbrahim Alâettin Gövsa'nın "Çocuk Şiirleri" adlı eserinde vatanseverlik değeri 7 kez yer alırken, çalışkanlık değeri 6 kez yer almaktadır. Ali Ulvi Elöve'nin "Çocuklarımıza Neşideler" adlı eserinde vatanseverlik değeri 18 kez yer alırken çalışkanlık değeri 19 kez yer almaktadır. İbrahim Aşkî Tanık'ın "Çocukların Şiir Defteri" adlı eserinde vatanseverlik değeri yer almazken çalışkanlık değeri 3 kez yer almaktadır. İbrahim Aşkî Tanık'ın "Çocukların Şiir Defteri" adlı eserinde vatanseverlik değeri yer vermesinin sebebinin daha çok sevgi konusu ve dinî konulara yönelik şiirler yazması olduğu düşünülmektedir.

İncelenen eserlerde ortak olarak yer aldığı tespit edilen değer; çalışkanlık değeridir. İbrahim Alâettin Gövsa'nın "Çocuk Şiirleri", Ali Ulvi Elöve'nin "Çocuklarımıza Neşideler" ve İbrahim Aşkî Tanık'ın "Çocukların Şiir Defteri" adlı şiir kitaplarında değer ifadelerine doğrudan yer verildiği; ancak bazı şiirlerde çocuğu düşündürerek değeri sezdirme yoluna gidildiği görülmektedir. Vatanseverlik değerinin işlendiği şiirlerde vatan kelimesinin, çalışkanlık değerinin işlendiği şiirlerde çalışkanlık, çalışma kelimelerinin açıkça yer aldığı ifadeler bulunmaktadır.

Yapılan incelemeler sonucunda bir şiirde birden fazla değere yer verildiği görülmektedir. Vatanseverlik değerinin işlendiği bazı şiirlerde aynı zamanda çalışkanlık değerinin de işlendiği görülmektedir. Bu bakımdan değerler eğitimi açısından eserlerin zengin bir içeriğe sahip oldukları söylenebilir. Çocuklar için yazılan ilk şiir kitapları olan eserlerde öğreticilik, estetik bir zevk uyandırmaktan daha çok ön plana çıkarılmıştır.

İncelenen eserlerin vatanseverlik ve çalışkanlık değerleri bakımından zengin bir içeriğe sahip olduğu ve Türkçe öğretimi sürecinde ve değerler eğitimi konusunda faydalanılabilecek kaynaklar arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen eserlerdeki vatanseverlik ve çalışkanlık değerleri toplumun

huzuru, refahı ve milletin kurtuluşu için gerekli olan değerlerdir. Savaş döneminin bir sonucu olarak askerlik ile ilgili oyunların oynandığı, savaşın çocukları ve çocuk oyunlarını etkilediği görülmektedir.

İncelenen eserlerin dillerinin diyaloglar içermesi, çocukların anlayabileceği düzeyde soyut kavramların kullanılması, daha çok somut kavramların tercih edilmesi, en az günümüz çocuk şiirleri kadar estetik ve anlaşılır olması, imge bakımından çok yoğun olmaması, çocukların gelişimsel ve algı düzeylerinin dikkate alınmasından dolayı Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek eserler arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şiirlerde çocuk kahramanların olması, sorular kullanılarak çocukların merak duygusunun harekete geçirilmesi, diyaloga dayalı şiirlerin olması, çocuk bakış açısıyla yazılan şiirlerin olması gibi yönlerle çocuğa görelilik açısından önemli, Türkçe eğitimi ve değerler eğitimi bakımından uygun eserler oldukları tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda farklı dönemlerde farklı yazar ya da şairler tarafından farklı yazınsal türlerde yazılmış olsalar dahi eserlerde en fazla yer verilen değerlerin başında çalışkanlık değerinin geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

İbrahim Alâettin Gövsa'nın "Çocuk Şiirleri", Ali Ulvi Elöve'nin "Çocuklarımıza Neşideler" ve İbrahim Aşkî Tanık'ın "Çocukların Şiir Defteri" kitaplarındaki şiirler vatanseverlik ve çalışkanlık değerlerini kazandırmada kullanılmalıdır. İlk çocuk şiirleri ile ilgili güncel çalışmalar yapılmalı ve bu eserler değerler eğitimi bakımından değerlendirilmelidir.

Değerlerin kazanımına yönelik tematik şiir kitapları yazılmalı ve öğrencilere değer kazandırma sürecinde bu kitaplardan faydalanılmalıdır. İlk çocuk şiiri kitapları ile son dönemde yazılan çocuk şiir kitaplarını vatanseverlik ve çalışkanlık değerleri ve değerler eğitimi bakımından karşılaştıran çalışmalar yapılmalıdır. Yalnızca Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de değer aktarımı için şiirlerden yararlanılmalı ve ders kitaplarında nitelikli şiirlere yer verilmelidir.

## Kaynaklar

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2008, Aralık). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Atmaca, G. (2011). "Çocuklara mahsus gazete"de değerler eğitimi (1-100 sayılar). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. b.). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Turkish studies - international periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 429-436.
- Çavuş, M. Z. (2007). *Ali Ulvi Elöve'nin şiirlerinin eğitsel açıdan incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gövsa, İ. A. (2012). *Çocuk şiirleri* (7.b.). Elips Kitap: Ankara.
- Kızılcılık, S., & Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Atilla Kitabevi: Ankara.
- Kökçü, Y. (2015). İlk dönem çocuk şiir kitaplarının biçim ve içerik açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 4(4), 1616-1638.
- Kulaksızoğlu, A. & Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitimi programı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 199-208.
- Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- MEB. (2005). *İlköğretim türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: Ankara.
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Özdemir, M. (2011). *Çocukların şiir defteri - İbrahim Aşkî Tanık*. Timaş Yayınları: İstanbul.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Tanık, İ. A. (2011). *Çocukların şiir defteri*. (Özdemir, M. haz.) Timaş Yayınları: İstanbul.
- TDK. (2009). *Türkçe sözlük* (10. b.). Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Akçağ Yayınları: Ankara.

- Yaman, H., Taflan, S. & Çolak, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. Değerler Eğitim Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. b.). Seçkin Yayıncılık: Ankara.





International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## Investigation of the Effects of Concept Cartoons on the Misconceptions of Secondary School Students on Polygons

Merve SANCAR<sup>1</sup>, Timur KOPARAN<sup>2</sup>

Received: 28 March 2019, Accepted: 28 May 2019

### ABSTRACT

Mathematics has become an important part of the education system. The field of mathematics has also been affected by the development of science and technology, and this situation has made it compulsory to use different approaches in learning and teaching mathematics. Concept cartoons are drawings in which students learn new ideas with critical thinking through active participation. Aim of this study is to investigate the effects of concept cartoons on the elimination of misconceptions about polygons. In this study, a quasi-experimental design with pre-test- and post-test control group was used. This study was conducted in a public school in Çankırı in the 2017-2018 academical year. The sample of the study consisted of 55 students in the 5th grade and 27 in the control group and 28 in the experimental group. As data collection tool; "Achievement Test", "Attitude Scale for Mathematics Lesson", "Concept Cartoons", "Student View Form" were used. T test by using the SPSS 20 program, Wilcoxon Signed Rank test and Covariance (ANCOVA) method were used in the analysis of the data obtained from the study. In the analysis of the qualitative data obtained for the purpose of supporting quantitative data, descriptive analysis method was used. At the end of the study, it was concluded that the use of concept cartoons has a significant difference in favor of the experimental group on the students' mathematics achievement and attitudes towards mathematics lesson. In addition, the students expressed a positive opinion about the teaching process with the usage of concept cartoons. The students in the experimental group stated that they understood the subject better in the teaching process using concept cartoons, they enjoyed the course and they had fun in the course and they developed their social skills in learning by discussing.

**Keywords:** Mathematics Teaching, Concept Cartoons, Misconceptions, Polygons, Secondary School Students.

### EXTENDED ABSTRACT

Mathematics has had an important place in education system by the help of developments in our age. Human being can find solutions for their problems and criticize the events by Mathematics. New techniques and Methods have been used as Mathematics has gained importance. These techniques and methods can affect the success in Mathematics. One of them is "Concept Caricature." It's a kind of visual regulation in which right answers and distractions of a problem are given at the same time. Texts in this technique encourage students thinking and provides them discussion area so they find the right answers related to problems placed in caricatures by discussing.

It's studied the effects of Concept Caricatures on eliminating concept mistakes in Polygon among Secondary Scholl students. The aim is to analyses the effect of Concept Caricatures. Protest-Posttest design, test control group and semi-experimental patterns are used in this study. The study was carried out in 2017-2018 Education year. The samples of this study consist of 55 students of 5th grades in a public school. In experimental group there are 28 students and 27 students are in control group. The

<sup>1</sup> Mathematics Teacher, Ministry of Education, [merveunsal1991@hotmail.com](mailto:merveunsal1991@hotmail.com)

<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Eregli Faculty of Education, [timurkoparan@gmail.com](mailto:timurkoparan@gmail.com)

researcher is the teacher of both groups. "Success Test", "Attitude Scale to Mathematics", "Concept Caricature" and "The form of Students Opinion", observation and interview are used as tools of collecting data. Success Test formed by 25 questions and 17 Concept Caricature used in the process of experimental operation are developed by the researcher and validity and reliability of it are ensured. In analysis of the study t test, Wilcoxon Marked Rank Test and Ancova analysis methods are used by the help of SPSS 20 program. Descriptive analysis method and charts are used in analysis of qualitative and quantitative dates to support qualitative dates.

At the end of study, using concept caricature has meaningful differences on the students' attitude towards. Mathematics and their success, and this difference is the benefit of experimental group. The students in experimental group state that they are willing to come to school and participate in mathematics, find mathematics entertaining and learn mathematics easily by the help of concept caricature. And also, they express that they develop their social abilities within the discussing environment supplied by concept caricature. It's advised to mathematics teacher using concept caricature in accordance with the consequences of study.

**Keywords:** Teaching Mathematics, Concept Caricature, Concept Mistake, Polygon, Secondary School Students.

# Ortaokul Öğrencilerinin Çokgenler Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Kavram Karikatürlerinin Etkisinin İncelenmesi

Merve SANCAR<sup>1</sup>, Timur KOPARAN<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 28 Mart 2019, **Kabul Tarihi:** 28 Mayıs 2019

## ÖZET

Matematik dersi, eğitim sisteminin önemli bir parçası haline gelmiştir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler matematik eğitimini de etkilemiş ve matematik öğrenme ve öğretmede farklı yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır. Bu tekniklerden biri de kavram karikatürleridir. Kavram karikatürleri öğrencilerin etkin katılımı ile eleştirel düşünerek yeni öğrenmeler gerçekleştirdiği çizimlerdir. Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin, çokgenler konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Çankırı'da bulunan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemi, 5. sınıfta öğrenim gören deney grubunda 28, kontrol grubunda 27 öğrenci olmak üzere toplam 55 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Başarı Testi", "Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", "Kavram Karikatürleri" ve "Öğrenci Görüş Formu" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 20 programından yararlanılarak t testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve Kovaryans (ANCOVA) analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma sonunda kavram karikatürü kullanımının, öğrencilerin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları üzerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kavram karikatürü ile desteklenen öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu; dersi anlama, eğlenceli ders ortamı oluşturma, tartışma fırsatı bulma ve sosyal becerilerini geliştirme gibi görüşlerinin öne çıktığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik Öğretimi, Kavram Karikatürü, Kavram Yanılgısı, Çokgenler, Ortaokul Öğrencileri.

## 1. Giriş

Matematik, bireylerin gerçek hayatta karşılarına çıkan pek çok duruma yönelik yorumlar yapabilmelerine ve problemlere geçerli çözümler bulabilmelerine yardımcı olmaktadır. Bireyler, matematik ile sorgulayan, eleştiren, araştıran bireyler haline gelmekte ve pek çok düşünme becerisi kazanabilmektedir. Matematik eğitiminin birçok hedefi olmasına rağmen yaşam problemlerine geçerli çözümler bulmak matematik öğretimde önemli hedefler arasında yer almaktadır (Yeşilova, 2013). Bu hedeflere ulaşmak için ise matematik öğretiminde, geleneksel yöntemler yerine çağın ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun yöntemlerin kullanılması gerekir. Öğretim yöntem ve tekniklerin seçiminde dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, konunun ve öğrenci grubunun özellikleridir (Kazak, 2012).

Matematik öğretiminde tartışma ortamının oluşturulması, öğrencilerin bir konuyu öğrenmesinde önemli bir yere sahiptir (Yıldırım, 1996). Öğrenciler tartışma ortamının olduğu bir sınıf ortamında, ezbercilikten uzak bir öğrenme gerçekleştirirler ve böyle bir ortamda öğrenciler, kendi fikirlerini savunma fırsatı yakalayarak yanlış öğrenmelerinin farkına varırlar.

Literatürde kavram karikatürlerinin kullanımı ile ilgili pek çok çalışma vardır (Erdağ, 2011). Kavram karikatürleri, bir probleme ilişkin öğrencileri düşündüren ve probleme dair olabilecek yanlış ve doğru cevapların tümünün görsel olarak düzenlenmesidir (Dabell, 2008). Kavram karikatürlerinin derslerde kullanılması, öğrencilere tartışma ortamı sağlayacağından öğrenciler, bilgiye kendi etkin katılımları ile ulaşırlar. Long ve Marson (2003), kavram karikatürlerini, öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade ederek soru sormalarına fırsat veren ve sınıfta tartışma ortamını oluşturan çizimler olarak tanımlamıştır. Öğrenciler kavram karikatürleri ile oluşturulan tartışma ortamında rahatça kendi düşüncelerini ifade edebilir ve tartışma ortamı ile birlikte verilen bilginin doğruluğunu sorgulamayı öğrenme imkânına sahip olabilirler. Kavram karikatürleri, öğrencilerin verilen bir probleme ilişkin düşünmesine fırsat verir

<sup>1</sup> Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı [merveunsal1991@hotmail.com](mailto:merveunsal1991@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi [timurkoparan@gmail.com](mailto:timurkoparan@gmail.com)

(Dabell, 2004). Kavram karikatürlerinde bir probleme ilişkin birden fazla düşüncenin bulunması, öğrencilerin probleme ilişkin düşüncelerini ve doğru kabul ettiği düşünceyi sınıf ortamında savunmalarını gerektirir. Kavram karikatürlerinde bulunan karakterler ile öğrenciler, karikatürlerde yer alan farklı fikirler üzerinde düşünerek kendi fikirlerini karakterler aracılığı ile ifade ederler (Kinchin, 2001). Kendi fikirlerini söylemekten çekinen öğrenciler, kavram karikatürlerinde yer alan karakterler aracılığıyla fikirlerini rahatça söyleme imkânı bulurlar. Meriç (2014) ders sürecinde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerde olumlu görüş oluşturduğunu belirtmiştir. Batdal Karaduman ve Elgün Ceviz (2018) matematik dersinde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin ders başarısını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Dabell (2004), kavram karikatürlerinin yararlarından söz etmiş ve bunları aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Öğrencilerin, konu ile ilgili ön öğrenmeleri açığa çıkarır.
- Öğrencilerin, verilerin bir bilgiyi sorgulamasını ve bilgiye eleştirel olarak yaklaşmasını sağlar.
- Öğrenciler, bilgiye kendi aktif katılımları ile ulaşırlar.
- Öğrencilerin, konu ile ilgili yanlış öğrenmelerinin farkına varmasına sağlar ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarır.
- Öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının giderilmesini sağlar.
- Öğrencilerin düşüncelerini rahatça söyleyebileceği bir tartışma ortamı oluşur.
- Öğrencilerin, derse karşı motivasyonunu artırır.
- Öğrencilerin, konu ile ilgili tartışmasını sağlar.
- Öğrencilerin, konu hakkında farklı bakış açılarını görmelerini sağlar.

Uğurel ve Morali (2006), karikatürleri; eğlence ve dikkat çekme yönü olan karikatürler, hiciv ve düşünme yönü olan karikatürler ve kavram karikatürleri olmak üzere 3 gruba ayırmıştır. Eğlence ve dikkat çekme yönü olan karikatürler ile hiciv ve düşünme yönü olan karikatürler, öğretme amacı taşımazlar ve eğitim alanında kullanılmaya elverişli değildir. Öğretme amacı güden ve eğitim alanında kullanılan karikatürler, kavram karikatürleridir.

Kavram karikatürlerinin hazırlanmasında ve kullanılmasında dikkat edilmesi gereken unsurlar vardır. Öğretmenler, öğrencilere doğru cevabı hemen vermemeli ve onları düşünmeye teşvik etmelidir (Kabapınar, 2005). Öğretmenler, derslerinde kavram karikatürlerini kullanırken, sınıfta demokratik bir ortamın oluşmasını dikkat etmeli ve her öğrencinin kendi düşüncesini rahatça söylemesine imkân sağlamalıdır. Ayrıca öğretmenler, sınıfta oluşturan tartışma ortamında kontrolü ellerinden bırakmamalı ve tartışmasının belirli kurallar içerisinde olmasına özen göstermelidir. Uğurel, Kesgin ve Karahan (2013), öğretmenlerin derslerinde kavram karikatürleri kullanırken; öğrencilerin birbirleri ile etkileşim içinde olmalarına ve kendi fikirlerini rahatça ifade edebilmelerine dikkat etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Kavram karikatürleri hazırlanırken, karikatürler öğrenci seviyesine uygun olmalı ve karikatürde kullanılan dil, açık ve net olmalıdır. Keogh, Naylor ve Wilson (1998), kavram karikatürlerinin hazırlanmasında dikkat edilmesi gerekenleri aşağıdaki şekilde ifade etmiştir;

- Karikatürlerde yer alan metinler kısa olmalıdır.
- Karikatürlerin hazırlanmasında günlük hayattan yararlanılmalıdır.
- Karakterlerin savunduğu fikirler, eşit statüde olmalıdır.
- Karakterlerin savunduğu fikirler, öğrencilerde var olan kavram yanlışlarını açığa çıkaracak nitelikte olmalıdır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı ve Problemi

Literatürde kavram karikatürleri ile ilgili çok sayıda çalışma olmasına karşın matematik alanında kavram karikatürleri ile ilgili çalışmaların sayısı oldukça azdır. Matematik alanında literatür incelendiğinde, çokgenler konusunda kavram karikatürleri kullanılmasına ilişkin çalışmaların az olması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca literatürde ortaokul öğrencilerinin çokgenler konusunda pek çok kavram yanlışlığına sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin çokgenler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ana problemi "Ortaokul öğrencilerinin çokgenler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde, kavram karikatürü kullanımının etkisi nedir?" şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1. Ortaokul öğrencilerinin çokgenler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına etkisi nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin çokgenler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi nedir?
3. Ortaokul öğrencilerinin çokgenler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavram karikatürü kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin çokgenler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkisinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deneysel desen, araştırmalarda değişkenler arası neden-sonuç ilişkisini belirlemede etkili bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2007). Çalışmada örneklem seçiminde, grupların ön test puanları arasında fark olmamasına dikkat edilmiş ve rastgele örneklem seçimi yapılmadığından dolayı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan kişi sayısının az olduğu çalışmalarda kullanılan ve daha ekonomik olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, araştırmacılara yüksek ilişkide istatistik yapmaya olanak sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

### 2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Çankırı ilinin merkez ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler, çokgenler konusu ile ilgili bilgi sahibi olup önceki yıllarda bu konu ile ilgili bazı ön öğrenmelere sahiptir. Araştırmada deney grubundan 28 öğrenci, kontrol grubundan 27 öğrenci olmak üzere toplam 55 öğrenci yer almaktadır. Tablo 1’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları verilmiştir.

**Tablo 1**

Çalışma Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney	15 (%53)	13 (%47)	28
Kontrol	10 (%37)	17 (%63)	27
Toplam	25 (%45)	30 (%55)	55

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney grubunda 15’i kız, 13’ü erkek öğrenci olmak üzere toplam 28 öğrenci, kontrol grubunda ise 10’u kız, 17’si erkek öğrenci olmak üzere toplam 27 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmaya katılan 55 öğrenciden 25’i kız, 30’u erkek öğrencidir. Bir başka deyişle çalışmaya katılan öğrencilerin %45 ‘i kız , %55 ‘i erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yönteminde birimlerin, örnekleme seçilme olasılıkları eşit ve bağımsızdır (Büyüköztürk vd., 2008). Deney ve kontrol grubu belirleme aşamasında araştırmacılar tarafından, çalışmanın gerçekleştiği okulda 5. sınıf olarak öğrenim gören 8 grup bulunmakta ve araştırmacılardan biri 3 grubun matematik ders öğretmenliğini yapmaktadır. Araştırmacılardan birinin matematik ders öğretmenliğini yaptığı 3 gruba çokgenler konusu ile ilgili başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan test sonuçlarından elde edilen puanlar analiz edilmiş ve birbirine denk iki grup deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Test sonuçlarına göre belirlenen gruplar arasında anlamlı farkın olmamasına dikkat edilmiş ve grupların homojenliği göz önünde bulundurulmuştur. Aynı zamanda deney ve kontrol grubunda araştırmacılardan biri, matematik derslerine ders öğretmeni olarak devam etmiştir.

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak başarı testi, tutum ölçeği, kavram karikatürleri, öğrenci görüş formu, görüşmeler ve gözlemler kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda daha ayrıntılı açıklanmıştır.

### 2.2.1. Başarı Testi

Araştırmacılar tarafından 5. sınıf çokgenler konusu ile ilgili 25 sorudan oluşan bir başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testinin KR-20 katsayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır. Testin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik bir uzman ve on bir matematik öğretmenin görüşü alınmıştır. Ayrıca bir Türkçe öğretmeni tarafından da soruların dil ve anlam bakımından uygunluğu kontrol edilmiştir. Başarı testinde yer alan sorular için madde analizi yapılmış ve testin madde gücüğü  $P_j=0,44$  madde ayırt edicilik indeksi  $r_j=0,42$  olarak elde edilmiştir. Madde analizinden elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

Başarı Testine İlişkin Madde Analizi

Sorular	Madde Güçlük İndeksi ( $P_j$ )	Madde Ayırt Edicilik İndeksi ( $r_j$ )	Sorular	Madde Güçlük İndeksi ( $P_j$ )	Madde Ayırt Edicilik İndeksi ( $r_j$ )
Soru 1	0,62	0,51	Soru 14	0,42	0,48
Soru 2	0,62	0,51	Soru 15	0,51	0,44
Soru 3	0,61	0,48	Soru 16	0,41	0,44
Soru 4	0,48	0,44	Soru 17	0,64	0,51
Soru 5	0,63	0,40	Soru 18	0,47	0,37
Soru 6	0,47	0,44	Soru 19	0,64	0,51
Soru 7	0,42	0,40	Soru 20	0,46	0,40
Soru 8	0,28	0,37	Soru 21	0,17	0,33
Soru 9	0,53	0,40	Soru 22	0,31	0,37
Soru 10	0,20	0,33	Soru 23	0,43	0,33
Soru 11	0,44	0,37	Soru 24	0,23	0,40
Soru 12	0,24	0,33	Soru 25	0,49	0,48
Soru 13	0,46	0,44			
			Ortalama	$P_{j\text{ ort}}=0,44$	$r_{j\text{ ort}}=0,42$

Atasoy (2008) göre madde güçlük indeksi ve ayırt ediciliği değerleri aşağıdaki gibidir;

- 0,40 veya daha yüksek bir değerde ise madde çok ayırt edicidir, düzeltilmesi gerekmez;
- 0,30–0,40 değerleri arasında ise madde iyidir, düzeltilmesi gerekmez;
- 0,20–0,30 değerleri arasında ise madde zorunlu hallerde aynen kullanılabilir veya değiştirilebilir;
- 0,20’den daha küçük bir değerde ise madde kullanılmamalıdır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi testte yer alan maddelerin ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Testte yer alan bazı soruların madde ayırt edicilik indeksi( $r_j$ ), 0,20-0,30 değerleri arasında olup bu değerler kabul edilebilir olduğundan sorularda değişikliğe gidilmemiştir. Ayrıca testte madde ayırt edicilik indeksi( $r_j$ ) yüksek olan zor sorulara da yer verilmiştir. Testin hazırlanma aşamasında çokgenler konusu ile ilgili kavram yanlışlarını belirlemek amacı ile literatür taraması yapılmış ve 35 sorudan oluşan deneme testi oluşturulmuştur. Deneme testi, pilot uygulama olarak araştırmada yer almayan 120 öğrenciye uygulanmış ve uygulamadan elde edilen kavram yanlışları ve bilgiler dâhilinde başarı testi hazırlanmıştır. Deneme testinde aynı kavram yanlışlarını açığa çıkarmayı amaçlayan sorular testten çıkarılmış ve 25 sorudan oluşan başarı testi oluşturulmuştur. Deneme testinin puanlaması 35 puan üzerinde olup her doğru soru 1 puan, yanlış ve boş sorular 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Başarı testinde ise 25 soru olup her doğru soru için 4 puan, her yanlış veya boş bırakılan soru 0 puan olarak değerlendirilmiştir.

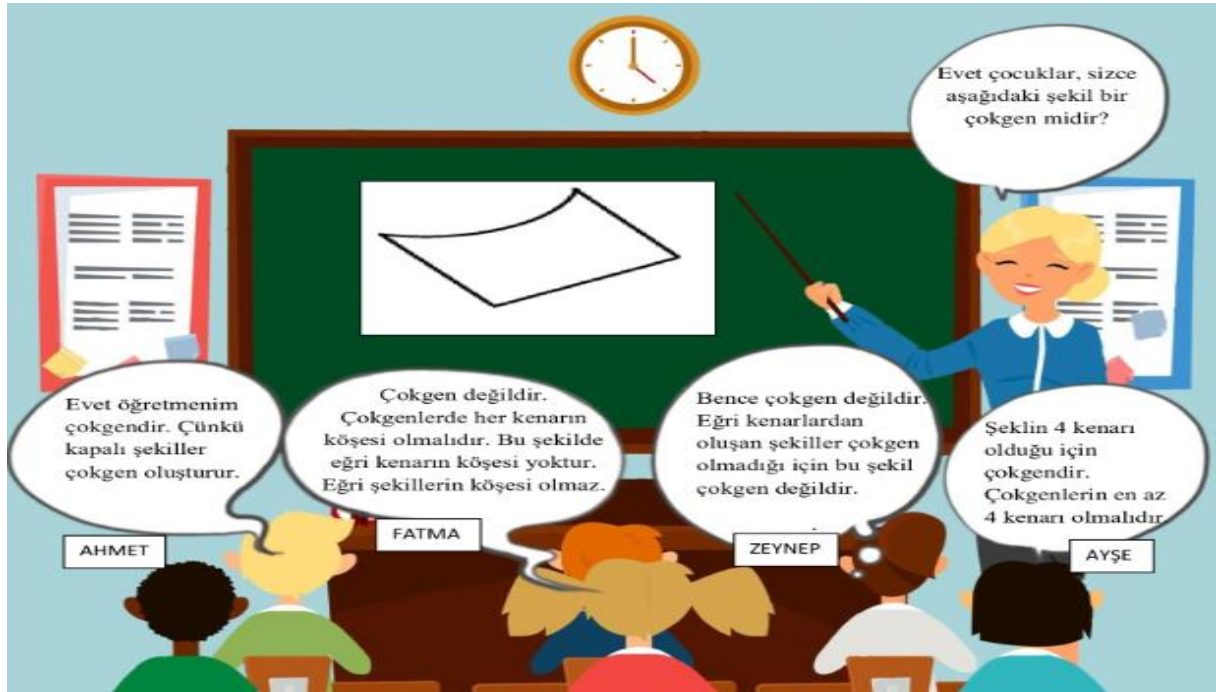
### 2.2.2. Tutum Ölçeği

Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile Aşkar (1986) tarafından geliştirilen “Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin seçiminde, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının yüksek olmasına ve daha birçok araştırmada tercih edilmiş olmasına dikkat edilmiştir. Tutum ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak hesaplanmış olup, bu değer testin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. Tutum ölçeğinde 10 olumlu ve 10 olumsuz madde olmak üzere toplam 20 madde yer almakta ve bu maddeler, 5’li likert tipindedir. Tutum ölçeğinin puanlamasında olumlu ve olumsuz maddelerin puanlamasına dikkat edilmiştir.

### 2.2.3. Kavram Karikatürleri

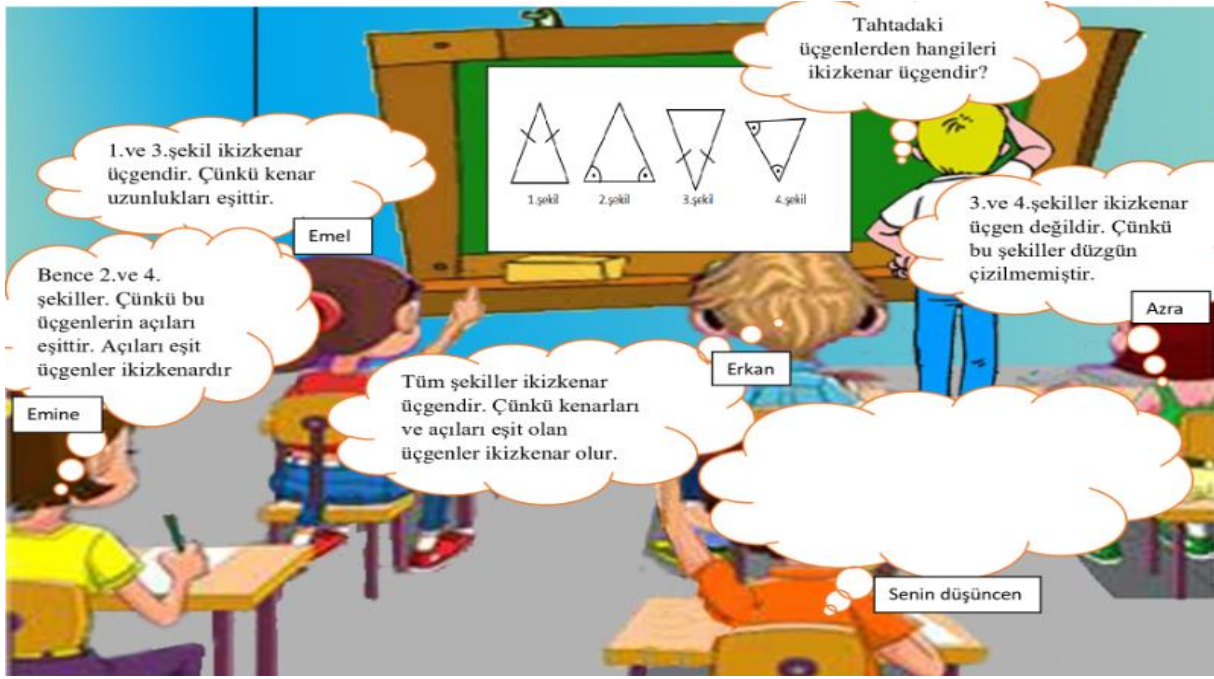
Bu araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen on yedi kavram karikatürü kullanılmıştır. Kavram karikatürlerinin hazırlanmasında literatürde var olan kavram yanlışları ve öğretim programındaki kazanımların yanı sıra deneme testi ve başarı testi sonrası öğrencilerde mevcut olan kavram yanlışları da dikkate alınmıştır, kavram yanlışlarına uygun metinler, kavram karikatüründe yer alan problem ve diyaloglar araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Hazırlanan kavram karikatürlerinde, öğrenci seviyesine uygunluk, karikatürlerde kullanılan dilin açık ve anlaşılır olması, diyalogların bütünlük içinde olması ve görsel olarak öğrenciye uygunluğu, karikatürlerde yer alan karakterlerin eşit statüde olması özelliklerine dikkat edilmiştir. Bu bağlamda; yedi matematik öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve bir görsel sanatlar öğretmenin Kavram Karikatürü Öğretmen Görüş Formu'nu doldurması istenerek öğretmenlerin kavram karikatürlerinin uygunluğunu değerlendirmesi istenmiştir. Öğretmen görüşleri çerçevesinde kavram karikatürlerinde düzenlemeler yapılarak, öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesi amacı ile kullanıma hazır hale getirilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan kavram karikatürlerinden bazı örnekler Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'te görülmektedir.



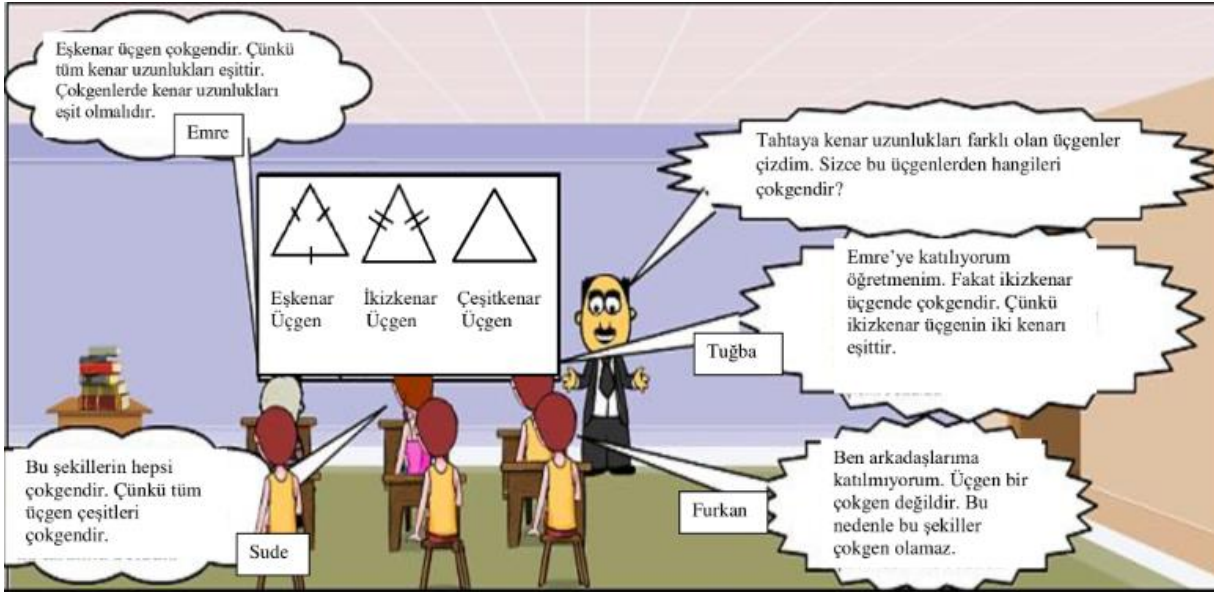
Şekil 1. Çokgenler İle İlgili Kavram Karikatürü

Şekil 1'de yer alan kavram karikatürü, çokgenin tanımı ile ilgili olup çokgenlerle ilgili kavram yanlışlarını gidermek amacı ile kullanılmıştır. Öğrencilere Şekil 1 'de yer alan kavram karikatürü ile ilgili görüşleri sorulmuş ve grup ve sınıf tartışması yapılarak çokgende olması gereken özellikler üzerinde durulmuştur.



Şekil 2. İkizkenar Üçgenler İle İlgili Kavram Karikatürü

Şekil 2’de yer alan kavram karikatürü, ikizkenar üçgenler ile ilgili olup ikizkenar üçgenlerde kenar ve açı bağıntısı ile ilgili kavram yanlışlarını gidermek amaçlanmıştır. Öğrencilerden kavram karikatüründe yer alan boş baloncığa kendi düşüncelerini yazmaları istenmiştir.



Şekil 3. Üçgenler İle İlgili Kavram Karikatürü

Şekil 3’de yer alan kavram karikatürü, “Üçgenler, çokgen değildir.” kavram yanlışısını gidermek amacı ile hazırlanmıştır. Ayrıca üçgenlerin çeşitlerine göre çokgen olup olmama durumu ile ilgili kavram yanlışlarının da giderilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerden kendilerine uygun düşünceleri seçip grup ve sınıf tartışmaları yapmaları istenmiştir.

#### 2.2.4. Öğrenci Görüş Formu

Kavram karikatürleri kullanılarak yapılan öğretim sürecine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla uygulama sonrası yapılandırılmış öğrenci görüş formu kullanılmıştır. Öğrenci görüş formu “Derste kullanmış olduğumuz kavram karikatürlerini düşünerek kavram karikatürleri ile işlenen matematik dersi hakkındaki görüşlerinizi ifade eder misiniz?” şeklinde tek açık uçlu sorudan oluşmaktadır.



### 2.2.5. Görüşme ve Gözlem

Bu araştırmada başarı testi sonuçları da göz önünde bulundurularak, başarı düzeyi iyi, orta ve düşük ikiye öğrenci olmak üzere deney grubundan toplam altı öğrenci ile uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin seçiminde konuşkan, dışa dönük ve gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelerde başarı testinde yer alan sorular sorulmuş, yeri geldiğinde ek sorulara başvurularak öğrencilerin düşünme biçimleri hakkında daha detaylı bilgiler edinilmesi amaçlanmıştır. Görüşmeler 25 dakika sürmüş ve ses kaydı alınmıştır. Araştırmacılarından biri aynı zamanda dersin öğretmeni olduğundan, süreci başından sonuna gözlemlemiş ve gözlem notları almıştır.

### 2.3. İşlem

Araştırmacı tarafından, deney ve kontrol grubunun belirlenmesi amacı ile var olan üç gruba başarı testi ve tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir fark olmayan iki gruptan rastgele biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından geliştirilen kavram karikatürleri ile desteklenerek işlenirken, kontrol grubunda ise ders kitabında yer alan etkinlikler her zaman işlendiği şekilde işlenmiştir. Uygulama dört hafta (16 ders saati) sürmüştür. Uygulama sonrası gruplara başarı testi ve tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Tasarlanan öğrenme ortamı hakkında daha fazla bilgi edinilmesi amacı ile deney grubunda yer alan öğrencilere, öğrenci görüş formu uygulanmış, ayrıca altı öğrenci ile de uygulama öncesi ve sonrası görüşmeler yapılmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanan nicel veriler ile parametrik testlerin yapılabilmesi için toplanan verilere ait normallik testleri yapılmıştır. Daha sonra bağımsız t- testi, ANCOVA analizi ve Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmıştır. Öğrenci görüş formundan elde edilen nitel veriler kategorilere ayrılarak nitel olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoriler altında öğrenci görüşlerini genel olarak yansıtabilecek bazı cümleler doğrudan alıntılar yoluyla sunulmuştur. Öğrenci düşüncelerindeki değişim hakkında daha ayrıntılı bilgiler elde edilebilmesi için altı öğrenci ile uygulama öncesi ve uygulama sonrası yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu mülakatlarda öğrencilere başarı testinde yer alan sorulardan bazılarının cevap vermeleri istenmiştir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası elde edilen bazı görüşler tablo yolu ile ayrıca araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarından bazıları doğrudan sunulmuştur.

## 3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın ilk iki alt problemine yönelik başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler ile parametrik testler yapılabilmesi için dağılımın normal dağılım gösterdiği varsayımının sağlanması gerekmektedir. Bu amaçla da toplanan verilere ait normallik testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**  
Ön test ve son testlere ait Shapiro-Wilks testi normallik değerleri

Grup	Test	İstatistik	sd	Sig.
Deney	Başarı Ön Test	,145	28	,134
Kontrol		,163	27	,064
Deney	Başarı Son Test	,224	28	<b>,001</b>
Kontrol		,133	27	,200
Deney	Tutum Ölçeği Ön Test	,100	28	,200
Kontrol		,137	27	,200
Deney	Tutum Ölçeği Son Test	,148	28	,120
Kontrol		,118	27	,200
Deney	Tutum Ölçeği Ön Test- Son Test	,100	28	,200
Kontrol	Tutum Ölçeği Ön Test- Son Test	,216	27	<b>,002</b>

Tablo 3'ten de görüldüğü gibi başarı son test ve kontrol grubu tutum ölçeği ön test ve son test verilerinin normal dağılım şartını sağlamadığı görülmüştür. Normal dağılımın diğer bir şartı olan çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

Başarı Son Test ve Kontrol Grubu Tutum Ön Test Son Test Çarpıklık Basıklık Değerleri

Grup	Test	Çarpıklık Değeri	Çarpıklık Değeri Standart Hatası	Basıklık Değeri	Basıklık Değeri Standart Hatası
Deney	Başarı Son Test	-,936	,441	-,179	,858
Kontrol		-,059	,448	-,654	,872
Kontrol	Tutum Ölçeği ÖnTest- Son Test	,931	,448	2,399	,872

George ve Mallery'e (2010) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2$  aralığında yer alması normallik ise kabul edilen bir durumdur. Tablo 4'ten de görüldüğü gibi başarı son test analizinde deney grubu ve kontrol grubu Skewness ve Kurtosis değerleri bu aralıkta olduğundan normal dağılım gösterir. Tutum ölçeği ön test- son test analizinde kontrol grubu Skewness ve Kurtosis değerleri bu aralıkta yer almadığından normal dağılım göstermediği görülmüş ve bu nedenle Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

### 3.1. Birinci alt probleme yönelik bulgular

Çokgenler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkisinin incelendiği çalışmada, deney grubu ve kontrol grubu arasında başarı testi, ön test olarak uygulanmıştır. Başarı ön test puanları, t testi kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular, Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

Deney ve Kontrol Grubu Başarı Ön Test Puanı t Testi Sonucu

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	df	t	p
Deney	28	24,43	9,574	53	-0,953	0,345
Kontrol	27	26,96	10,143			

p&gt;0,05

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $t_{53} = -0,953, p > 0,05$ ). Deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı ön test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 24,43; S = 9,574$ ) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı ön test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 26,96; S = 10,143$ ) birbirine yakındır.

Uygulama sonrası deney ve kontrol grubuna başarı testi, son test olarak tekrar uygulanmış ve elde edilen veriler t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Başarı son test puanlarına ilişkin t testine ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Başarı Son Test Puanları t Testi Sonucu

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	df	t	p
Deney	25	65,14	23,167	53	3,295	0,002
Kontrol	27	46,67	17,991			

p &lt; 0,05

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test olarak uygulanan başarı test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{53} = 3,295, p < 0,05, \eta^2 = 0,17$ ). Deney grubunda bulunan öğrencilerin son test olarak uygulanan matematik test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 65,14; S = 23,167$ ), kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı test puan ortalamalarına ( $\bar{X} = 46,67; S = 17,991$ ) göre daha başarılı görülmektedir.

Deney grubunda son test olarak uygulanan başarı test puanının, ön test olarak uygulanan başarı test puanından daha yüksek olması ve aralarında anlamlı bir farkın olmasının nedeninin kavram karikatürü kullanımından kaynaklı olup olmadığını belirlemek amacı ile elde edilen veriler, Kovaryans (ANCOVA)

analiz yöntemi ile tekrar analiz edilmiştir. Kovaryans (ANCOVA) analizinden elde edilen bulgular, Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

Başarı Son Test Puanlarına ait ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Etki Büyüklüğü (eta kare)
Ön test	1433,415	1	1433,415	3,471	0,068	0,063
Yöntem	5305,054	1	5305,054	12,846	0,001	0,198
Hata	21474,013	52	412,962			
Toplam	21474,013	55				

Tablo 7'de görülen ANCOVA sonuçlarına göre; deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test olarak uygulanan başarı test puanları kontrol altına alındığında, son test olarak uygulanan başarı test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F_{(1-52)} = 12,846$ ,  $p < 0,05$ ). Başka bir anlatımla deney grubunda kullanılan kavram karikatürleri, öğrencilerin başarılarındaki gelişim ile ilişkilidir. Deney grubunda kullanılan kavram karikatürlerinin başarı üzerindeki etki büyüklüğü (eta kare) 0,198 olarak hesaplanmıştır.

### 3.2. İkinci alt probleme yönelik bulgular

Kavram karikatürü kullanımının, öğrencilerin matematik dersi tutumuna olan etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi ön test olarak tutum ölçeği uygulanmıştır. Tutum ölçeği ön test puanları, t testi kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular, Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**

Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Ön Test Puanı t Testi Sonucu

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	df	t	p
Deney	28	68	18,387	53	0,076	0,940
Kontrol	27	67,59	21,412			

$p > 0,05$

Tablo 8'de görüldüğü gibi deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t_{53} = 0,076$ ,  $p > 0,05$ ). Deney grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği ön test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 68,00$ ;  $S = 18,387$ ) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği ön test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 67,59$ ;  $S = 21,412$ ) birbirine yakındır.

Deney sonrası tutum ölçeği, son test olarak tekrar uygulanmış ve elde edilen veriler, t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tutum ölçeği son test puanlarına ilişkin t testine ait bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9**

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Son Test Puanları t Testi Sonucu

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	df	t	p	$\eta^2$
Deney	28	83,57	13,656	53	3,222	0,002	0,16
Kontrol	27	69,52	18,419				

$p < 0,05$

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda son test olarak uygulanan tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{53} = 3,222$ ,  $p < 0,05$ ). Deney grubunda bulunan öğrencilerin son test olarak uygulanan tutum ölçeği puan ortalamaları ( $\bar{X} = 83,57$ ;  $S = 13,656$ ), kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tutum ölçeği puan ortalamalarına ( $\bar{X} = 69,52$ ;  $S = 18,419$ ) göre daha yüksektir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin matematik dersine olan tutumlarındaki değişimin %16'sı kavram karikatürleri ile yapılan öğretimle açıklanmaktadır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacı bağımlı gruplar için t-testi uygulanmış ve teste ait bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10**

Deney Grubunun Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik t Testi

Testler	N	$\bar{X}$	S	df	t	p	$\eta^2$
Ön Test	28	68,00	18,387				
Son Test	28	83,57	13,656				
Son Test-Ön Test	28	15,571	17,779	27	4,634	0,000	0,44

$p < 0,05$

Tablo 10'da görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi tutum ölçeği ön test puanları ile uygulama sonrası tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{27} = 4,634, p < 0,05$ ). Deney grubu öğrencilerin tutum ölçeği son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 83,387; S = 13,656$ ), ön test puan ortalamalarına ( $\bar{X} = 68,00; S = 18,387$ ) göre anlamlı bir şekilde yükselmiştir.

Kontrol grubunda yer alana öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacı ile verilerin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Tutum ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi sebebi ile uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testinden elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11**

Kontrol Grubunun Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	S	df	Z	p
Ön Test	27	67,59	21,412			
Son Test	27	69,52	18,419			
Son Test-Ön Test	27	1,926	13,533	27	-0,458	0,647

$p > 0,05$

Tablo 11 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi tutum ölçeği ön test puanları ile uygulama sonrası tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $Z = -0,458, p > 0,05$ ). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği ön test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 67,59; S = 21,412$ ) ile son test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 69,52; S = 18,419$ ) birbirine yakındır.

### 3.3. Üçüncü alt probleme yönelik bulgular

Öğrencilerin, öğretim sürecinde kavram karikatürü kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek için deney grubunda yer alan öğrencilere uygulama sonrası Öğrenci Görüş Formu, uygulama bitiminden hemen sonra uygulanmış ve ayrıca deney grubu öğrencilerinden altısı ile uygulama öncesi ve sonrası görüşme yapılarak öğrenciler tüm uygulama sürecinde araştırmacı tarafından aşamasında öğrenciler gözlemlenmiştir. Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular; Öğrenci görüş formundan elde edilen bulgular, görüşmelerden elde edilen bulgular ve gözlemlerden elde edilen bulgular başlıkları altında sunulmuştur.

#### 3.3.1. Öğrenci Görüş Formundan elde edilen bulgular

Öğrenci görüş formunda yer alan 'Derste kullanmış olduğumuz kavram karikatürlerini düşünerek kavram karikatürleri ile işlenen matematik dersi hakkındaki görüşlerinizi ifade eder misiniz?' sorusuna ilişkin oluşturulan tema ve görüşler aşağıda verilmiştir.

#### Eğlence

- Ö5: "Bence karikatürlerle ders işlemek eğlenceli oldu. Dersler çok hoşuma gitti."
- Ö15: "Karikatürlerle ders işlemek çok eğlenceli. Matematik dersinde çok eğlenmeye başladım."
- Kalıcı öğrenme
- Ö8: "Karikatürlerle ders işleyince daha kolay aklımda tutabiliyorum. Öğrendiklerimi unutmuyorum."

- Ö20: “Karikatürlerle ders işleyince daha kolay öğrendim ve daha kalıcı oldu.”
- Görsellik
- Ö12: “Resimler olduğu için daha kolay anlıyorum.”
- Ö18: “Resimlerle ders işlediğimiz için daha kalıcı öğrendim.”

#### Sosyalleşme

- Ö1: “Hem bazı konuşmadığım arkadaşlarımla tartışma yaparak konuşuyorum.”
- Ö7: “Ben fazla konuşmadığım arkadaşlarımla aynı grupta oldum ve onlarla konuşmaya başladım.”
- Ö12: “Sosyalleşmeyi artıran bir ders oldu. Birde düşüncelerimi biraz da olsa çekinerek söyledim. Ama şimdi, özgüvenli bir şekilde söylüyorum.”

#### Tartışma ortamı

- Ö10: “Matematik derslerinde grup kurarak tartışınca, yanlış cevap veren arkadaşlarımı doğru cevaba yönlendirmek hoşuma gidiyor.”
- Ö15: “Arkadaşlarımızla tartışırken farklı fikirler elde ettiğimiz zaman onları fikirlerinden vazgeçirmek çok eğlenceli oldu.”

#### Dikkat çekici

- Ö3: “ Karikatürlerle ders işleyince matematik dersinde dikkatim hiç dağılmadı.”
- Ö8: “ Karikatürler çok eğlenceliydi ve dikkatimi çok çekti.”

#### Kolay öğrenme

- Ö5: “Karikatürlerle ders işleyince daha kolay öğrendim.”
- Ö2: “ Karikatürlerle hem konuları daha kolay öğreniyorum hem de tartışmaktan zevk alıyorum.”

#### Dersi sevmeye

- Ö21: “Eskiden derslerde sıkılıyordum ve matematiği hiç sevmiyordum. Şimdi öyle değil, matematiği seviyorum.”
- Ö20: “En sevdiğim ders matematik olmaya başladı. Eskiden matematik dersinde çok sıkılıyordum ama karikatürlerle sıkılmadım.”

#### Derse istekli gelme

- Ö12: “Şimdi karikatürlerle ders işlerken, matematik dersinin çabucak gelmesini istiyorum.”
- Ö21: “Ben matematik dersine gelmekten korkuyordum, şimdi derslere hoptaya hoptaya geliyorum.”



Şekil 4. Kavram Karikatürü Kullanılan Öğrenme Ortamından Bir Kesit

Şekil 4'te deney grubunda kavram yanlışlarının giderilmesinde kavram karikatürü kullanılan öğrenme ortamından bir kesit görülmektedir. Öğrenciler karikatürleri önce bireysel olarak inceleme, daha sonra grup içinde ve sınıf içinde tartışma imkânı bulmuşlardır.

Öğrenci görüşlerinden de görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunun kavram karikatürlerine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin çoğu kavram karikatürleri ile birlikte, konuları daha kolay öğrendiklerini, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini, derslerde eğlendiklerini ve matematik dersine isteyerek geldiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca matematik dersini sevmeyen ve matematik dersinden korkan öğrencilerin çoğunun, kavram karikatürleri ile matematik dersini sevmeye başladıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

### 3.3.2. Görüşmelerden elde edilen bulgular

Deney grubunda yer alan altı öğrenci ile uygulama öncesi ve sonrası görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde, başarı testinde yer alan sorular üzerinde konuşulmuş ve gerekli durumlarda öğrencilere ek sorular sorulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde amaç, öğrencilerin çokgenler konusunda kavram yanlışlarına sahip olup olmadığını belirlemek ve uygulama sonrası kavram karikatürü kullanımının, kavram yanlışlarını gidermede etkisini belirlemektir. Öğrencilerle yapılan görüşmelere ilişkin bazı öğrenci görüşleri Tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 12**

Uygulama öncesi ve sonrası öğrenci görüşmelerinden kesitler

Soru	Ön mülakat	Son mülakat
1	Ö1: "Bir şeklin çokgen olması için kenarlarının eşit uzunlukta olması gerekir."	Ö1: "Çokgenler, en az 3 kenarlı şekillerdir ve kenar uzunluklarının eşit olmasına gerek yoktur."
2	Ö3: "Çokgen olan şekiller, en az 4 kenarlı olmalıdır."	Ö3: "3 veya daha fazla kenarı olan kapalı şekiller çokgendir."
3	Ö6: "Bir şeklin köşegeninin olması için kenar sayısının çift sayılarda olması gerekir ki köşegenleri karşılıklı çizilsin."	Ö6: "Bir şeklin köşegenin olması için 4 kenarı veya 4'ten fazla kenarının olması gerekir."
4	Ö2: "Çokgenlerin kenar sayısının çok olması gerekir."	Ö2: "Çokgenler, en az 3 kenarlı olmalıdır."
5	Ö5: "Üçgen çokgen değildir."	Ö5: "Üçgen, bir çokgendir."
6	Ö4: "Üç kenarı olan şekiller çokgen olamaz. Çokgen çok kenarlıdır."	Ö4: "Üç kenarı olan ve kapalı olan şekiller çokgendir."
7	Ö5: "Bir şeklin köşegeninin olması için kenar sayısının çift sayılarda olması gerekir ki köşegenleri karşılıklı çizilsin."	Ö5: Bir şeklin köşegenin olması için 4 kenarı veya 4'ten fazla kenarının olması gerekir."

Tablo 12'den de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulama öncesi çokgenler konusunda kavram yanlışlarına sahip olduğu uygulama sonrası yapılan görüşmelerde ise kavram yanlışlarının azaldığı dikkat çekmektedir.

### 3.3.3. Gözlemlerden elde edilen bulgular

Araştırmacı tarafından kavram karikatürlerinin geliştirilmesi ve uygulama aşamasında gözlemler yapılmış ve bu gözlemler not olarak alınmıştır. Araştırmacı tarafından alınan notlar aşağıdaki şekildedir:

- "Öğrenciler derslerde çok aktif ve isteklidir. Derse katılmayan veya derslerde arkadaşlarına göre daha pasif durumda olan öğrenciler, derse etkin bir şekilde katılım gerçekleştiriyor."
- "Öğrenciler grup ve sınıf tartışmasından çok zevk alıyorlar. Birbirlerinin düşüncelerini çürütmek ve kendi düşüncelerini anlatmaktan mutlu oluyorlar."
- "Ders sürecinde birbirlerinin düşüncelerine saygı duyuyorlar ve olgunlukla birbirlerinin düşüncelerini dinleyip doğruyu bulmak için tartışıyorlar."
- "Öğrenciler, çokgenler konusu dışındaki diğer matematik konularını kavram karikatürleri ile işlemek istediklerini sürekli dile getiriyorlar."
- "Tüm öğrenciler, özgürce kendi düşüncelerini ifade edebiliyor."
- "Kavram karikatürü hazırlamak ve öğrencilerin düşüncelerine göre metinler yazmak çok zaman alıyor."

- “Bazı karikatürlerde birkaç öğrencinin düşüncesi kavram karikatürlerinde yer alan düşüncelerin dışındaydı. Bu nedenle o karikatürlerde öğrencinin düşüncesine ait boş baloncuk olmamasına rağmen öğrenci kendi düşüncesini ek olarak yazdı.”
- “Öğretmenin kontrolü her zaman sınıf üzerinde olmalıdır. Öğrenciler tartışma sırasında sınıfta çok gürültü oluşturabiliyor.”
- “Matematik dersine ilgi duymayan bazı öğrenciler, derse aktif bir şekilde katılmaya çalıştı.”
- “Öğrenciler, kavram karikatürü ile ders sürecini çok sevdi ve uygulama bittikten sonra da karikatürlerle ders işlemek istediklerini dile getirdi.”
- “Kavram karikatürlerinde yer alan karakterlere sınıfta bulunan öğrencilerin isimlerini vermek, öğrencileri daha fazla motive etti.”
- “Kavram karikatürleri ile destekli ders sürecinde öğrenciler devamsızlık yapmaktan kaçındı ve derslere katılmaya özen gösterdi.”

Araştırmacıların gözlem notlarından öğrenciler, kavram karikatürü kullanılarak yapılan öğretim sürecinden zevk aldıkları, derslere etkin bir şekilde katıldıkları, tartışarak doğruyu bulmak için çaba harcadıkları ve bu süreçte eğlendikleri görülmektedir. Ayrıca kavram karikatürü hazırlamanın uzun bir süreç gerektirdiği ve öğrencilerin düşünce biçimlerini anlama konusunda araştırmacıların zorlandığı da dikkat çekmektedir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Öğretim sürecinde kavram karikatürü kullanımının kavram yanlışlarını gidermede etkisini belirlemek amacı ile deney ve kontrol grubuna başarı testi, uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test olarak uygulanmıştır. Yapılan analizler sonrası deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Başka bir deyişle uygulama öncesi her iki grup birbirine denk özelliktedir. Uygulama sonrası uygulanan son test puanları analiz edildiğinde, deney ve kontrol grubu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani kavram karikatürü kullanılarak yapılan öğretim sürecinde yer alan öğrenciler, mevcut öğretim yöntemleri kullanılarak yapılan öğretim sürecinde yer alan öğrencilere göre daha başarılıdır. Kavram karikatürlerinin kullanımı, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Literatür incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen sonucu destekler pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Batdal Karaduman ve Elgün Ceviz (2018), çalışmalarında matematik dersinde kavram karikatürü kullanımının, öğrenci ders başarısındaki değişimin deney grubu lehine olduğunu belirtmiştir. Erdağ (2011), matematik alanında yaptığı çalışmada öğretim sürecinde kavram karikatürü kullanımının, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Dabell (2008), matematik alanında kavram karikatürü kullanımı üzerine çalışmalar yapmış ve çalışmalarından elde ettiği sonuçlar, diğer çalışmaları destekler niteliktedir. Arıkurt (2014), fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2008), fizik alanında kavram karikatürleri ile ilgili çalışma yapmış ve kavram karikatürü kullanımının, kavram yanlışını giderdiğini belirtmiştir. Yapılan bu çalışmalardan elde edilen sonuçların aksine Çiçek (2011), fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde etkilemediğini ve kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısı üzerinde etkisi olmadığını belirtmiştir. Bu durum ise çalışmadan elde edilen sonuçlara ters düşmektedir.

Kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin matematik dersine olan tutumu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi ön test olarak tutum ölçeği uygulanmış ve tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uygulama sonrası her iki gruba son test olarak tutum ölçeği uygulanmış ve tutum ölçeği son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. İnel (2012), fen alanında yapmış olduğu çalışmada kavram karikatürü kullanımının öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Buna karşın Baysarı (2007), fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının, öğrencilerin tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmış olup bu durum ise çalışmadan elde edilen sonuçlara tezatlık oluşturmaktadır.

Kavram karikatürü kullanımının kavram yanlışlarını gidermede etkisini belirlemek amacıyla kavram karikatürleri ile yapılan öğretim sürecinde öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin öğretim sürecinde eğlendikleri ve zevk aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kavram karikatürleri kullanılarak yapılan öğretim sürecinde öğrenciler; konuyu daha hızlı ve kalıcı öğrendiklerini, kendilerine ait düşüncelerini

rahatlıkla ifade edebildiklerini, kendilerine olan özgüvenlerinin arttığını, sürece etkin katılarak tartışma ortamı ile öğrenmelerinin kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar tarafından yapılan gözlemler, öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Yapılan gözlemlerde, öğrencilerin derslere etkin katılarak konuyu daha kolay öğrendikleri, ders sürecinden zevk aldıkları ve birbirleri ile düşüncelerini paylaşmaktan mutlu oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Meriç (2014), fen öğretimde kavram karikatürü kullanılarak yapılan öğretim sürecinde öğrenci görüşlerini incelemiş ve öğrencilerin kavram karikatürleri kullanılan öğretim sürecini eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir. Ayva (2010), sosyal bilgiler öğretimde kavram karikatürleri kullanımının öğrenci görüşlerini olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin ders sürecinden zevk alarak hızlı öğrenmelerinin gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar; matematik öğretimde kavram karikatürü kullanımının, kavram yanlışlarının belirlenmesinde ve giderilmesinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu etkinin ise kavram karikatürlerinin kullanıldığı öğrenme ortamında öğrencilerin konu ile ilgili kavramlar hakkında farklı görüşleri bir arada görme, bu görüşler üzerinde düşünme ve tartışma, sahip oldukları kavram yanlışlarının farkına varma ve bu kavram yanlışlarını giderme süreçlerini yaşamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda öğretmen ve araştırmacılara öğrenme ortamlarında kavram karikatürlerinden yararlanması önerilmektedir.

## Kaynaklar

- Arıkurt, E. (2014). *Kavram karikatürlerinin ve kavramsal değişim metinlerinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin başarılarına, kavramsal değişimlerine ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Aşkar, P. (1986). Matematik dersine yönelik tutum ölçeği likert- tipi bir ölçeğin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 11(62), 31-36.
- Atasoy, Ş. (2008). *Öğretmen adaylarının Newton'un hareket kanunları konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik geliştirilen çalışma yapıtlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Ayva, Ö. (2010). Sosyal bilgiler dersi öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya-Turkey.
- Batdal Karaduman, G. & Elgün Ceviz, A. (2018). Matematik öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1268-1277.
- Baysarı, E. (2007). *İlköğretim düzeyinde 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanlışlarının giderilmesine olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, S. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı) Pegem Akademi: Ankara.
- Çiçek, T. (2011). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Dabell, J. (2004). *The Mathscoordinator's file-using concept cartoons*. PFP Publishing: London.
- Dabell, J. (2008). Using concept cartoons. *Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 209, 34-37.
- Erdağ, S. (2011). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde kavram karikatürleri ile destekli matematik öğretiminin, ondalık kesirler konusundaki akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.). Boston: Pearson.
- İnel, D. (2012). *Kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin problem çözme beceri algılarına, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ve kavramsal anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 135-146.
- Kazak, V. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kesirlerde Toplama İşlemine Yönelik Sözel Problem Kurma ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Keogh, B., Naylor, S. & Wilson, C. (1998). Concept cartoons: A new perspektive on physics education. *Physics Education*, 33(4), 219-224.
- Kinchin, I. (2001). Investigating students' beliefs about their preferred role as learners. *Educational Research*, 46 (3), 301-312.

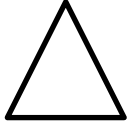


- Long, S. ve Marson, K. (2003). Concept cartoons. *Hands on Science*. 19(3), 22-24.
- Meriç, G. (2014). Fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavramsal anlama, motivasyon ve tutum düzeyleri üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Uğurel, I., Kesgin, Ş. ve Karahan, Ö. (2013). Matematik derslerinde yararlanılabilecek alternatif bir öğrenme ve değerlendirme aracı: kavram karikatürü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-337.
- Uğurel, I. ve Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 170, 32-47.
- Yeşilova, Ö. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecindeki davranışları ve problem çözme başarı düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, C. (1996). *Matematiksel düşünme*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Yıldız, İ. (2008) *Kavram karikatürlerinin kavram yanlışlarının tespitinde ve giderilmesinde kullanılması: düzgün dairesel hareket*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

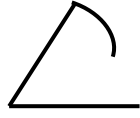
## Ek 1.

## BAŞARI TESTİ

1)



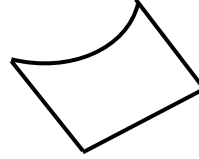
Şekil 1



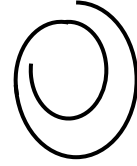
Şekil 2



Şekil 3



Şekil 4



Şekil 5

Yukarıdaki şekillerden hangileri çokgen değildir?

A) Yalnız 5

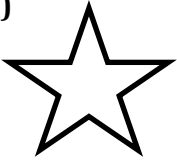
B) Şekil 2, Şekil 3, Şekil 5

C) Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5

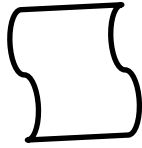
D) Hepsi

Nedeni:

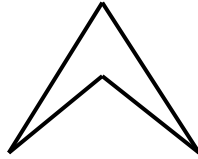
2)



Şekil 1



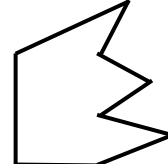
Şekil 2



Şekil 3



Şekil 4



Şekil 5

Yukarıdaki şekillerden hangileri çokgen değildir?

A) Yalnız 2

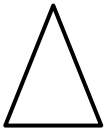
B) Şekil 2, Şekil 5

C) Şekil 1, Şekil 2, Şekil 5

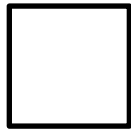
D) Hepsi

Nedeni:

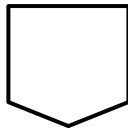
3)



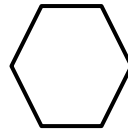
Şekil 1



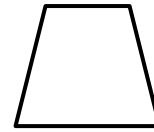
Şekil 2



Şekil 3



Şekil 4



Şekil 5

Yukarıdaki şekillerden hangileri çokgendir?

A) Şekil 3, Şekil 4

B) Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5

C) Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5

D) Hepsi

Nedeni:

4)

I. Üçgen

IV. Dikdörtgen

II. Kare

V. Paralelkenar

III. Eşkenar dörtgen

VI. Yamuk

Yukarıda ismi verilen şekillerden hangileri çokgendir?

A) Hiçbiri

B) III, IV, V, VI

C) V, VI

D) Hepsi

Nedeni:

5)

I. Eşkenar üçgen

II. İkizkenar üçgen

III. Çeşitkenar üçgen

Yukarıda ismi verilen üçgenlerden hangileri çokgendir?

A) Hiçbiri

B) Yalnız I

C) Yalnız III

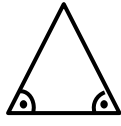
D) Hepsi

Nedeni:

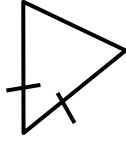
6)



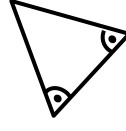
Şekil 1



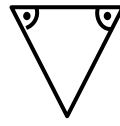
Şekil 2



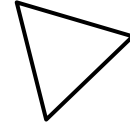
Şekil 3



Şekil 4



Şekil 5



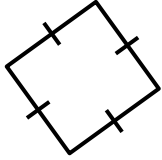
Şekil 6

Yukarıdaki üçgenlerden hangileri ikizkenar üçgendir?

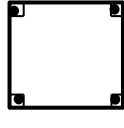
- A) Yalnız 1  
B) Şekil 1, Şekil 3, Şekil 6  
C) Şekil 2, Şekil 4, Şekil 5  
D) Hepsi

**Nedeni:**

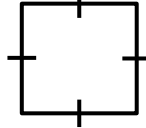
7)



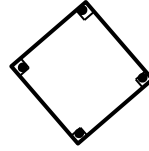
Şekil 1



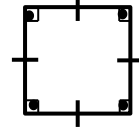
Şekil 2



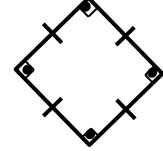
Şekil 3



Şekil 4



Şekil 5



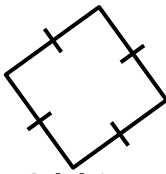
Şekil 6

Yukarıdaki şekillerden hangileri karedir?

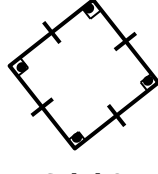
- A) Şekil 1, Şekil 3  
B) Şekil 2, Şekil 3, Şekil 5  
C) Şekil 5, Şekil 6  
D) Hepsi

**Nedeni:**

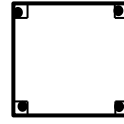
8)



Şekil 1



Şekil 2



Şekil 3

- I. Şekil 1 karedir.  
II. Şekil 1 eşkenar dörtgendir.  
III. Şekil 2 karedir.  
IV. Şekil 2 eşkenar dörtgendir.  
V. Şekil 3 karedir.  
VI. Şekil 3 eşkenar dörtgendir.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri doğrudur?

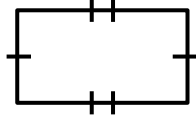
- A) II, III, V  
B) II, III, IV  
C) II, III, VI  
D) Hepsi

**Nedeni:**

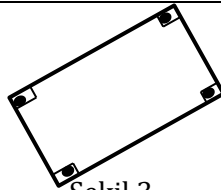
9)



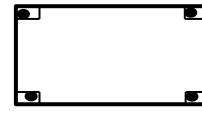
Şekil 1



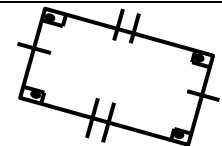
Şekil 2



Şekil 3



Şekil 4



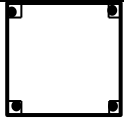
Şekil 5

Yukarıdaki şekillerden hangileri dikdörtgendir?

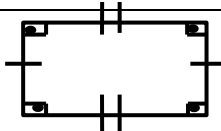
- A) Yalnız 5  
B) Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5  
C) Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5  
D) Hepsi

**Nedeni:**

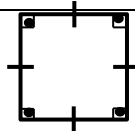
10)



Şekil 1



Şekil 2



Şekil 3

- I. Şekil 1 karedir.  
II. Şekil 1 dikdörtgendir.  
III. Şekil 2 karedir.  
IV. Şekil 2 dikdörtgendir.  
V. Şekil 3 karedir.  
VI. Şekil 3 dikdörtgendir.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri doğrudur?

- A) I, IV, V  
B) II, IV, V, VI  
C) II, III, V  
D) IV, V

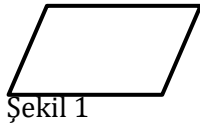
**Nedeni:**

**11)**

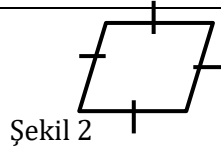
- I. Eşkenar dörtgende tüm kenar uzunlukları birbirine eşittir.
- II. Eşkenar dörtgende karşılıklı kenarlar birbirine paraleldir.
- III. Eşkenar dörtgende tüm açılar birbirine eşittir.
- IV. Eşkenar dörtgende tüm açılar 90 derecedir.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri doğrudur?

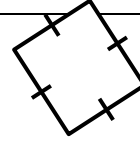
- A) Yalnız I  
B) I, II  
C) I, III  
D) Hepsi

**Nedeni:****12)**

Şekil 1



Şekil 2



Şekil 3

- I. Şekil 1 paralelkenardır
- II. Şekil 1 eşkenar dörtgendir
- III. Şekil 2 paralelkenardır
- IV. Şekil 2 eşkenar dörtgendir.
- V. Şekil 3 paralelkenardır
- VI. Şekil 3 eşkenar dörtgendir.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri doğrudur?

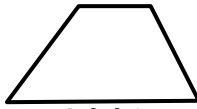
- A) I, III, VI  
B) I, IV, VI  
C) I, III, IV, V, VI  
D) Hepsi

**Nedeni:****13)**

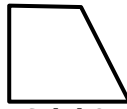
- I. Paralelkenarda tüm kenar uzunlukları birbirine eşittir.
- II. Paralelkenarda karşılıklı kenar uzunlukları birbirine eşittir.
- III. Paralelkenarda karşılıklı kenarlar birbirine paraleldir.
- IV. Paralelkenarda tüm açılar birbirine eşittir.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri doğrudur?

- A) Yalnız III  
B) I, III  
C) II, III  
D) III, IV

**Nedeni:****14)**

Şekil 1



Şekil 2



Şekil 3



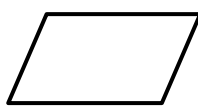
Şekil 4

Yukarıdaki şekillerden hangileri yamuktur?

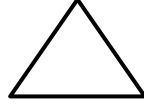
- A) Şekil 1, Şekil 2  
B) Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3  
C) Şekil 3, Şekil 4  
D) Yalnız 4

**Nedeni:****15)**

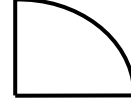
Şekil 1



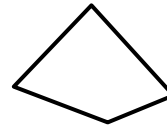
Şekil 2



Şekil 3



Şekil 4



Şekil 5

Yukarıdaki şekillerden hangilerinin köşegeni vardır?

- A) Şekil 1, Şekil 2, Şekil 5  
B) Şekil 2, Şekil 4, Şekil 5  
C) Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 5  
D) Hepsi

**Nedeni:****16)**

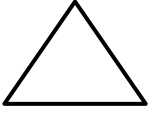
- I. Köşeden köşeye çizilen tüm doğru parçaları köşegendir.
- II. Bir şeklin köşegeninin olması şeklin kenar sayısı ile ilişkisi yoktur.
- III. Bir şeklin köşegeninin olması için şeklin en az 3 kenarı olmalıdır.
- IV. Bir şeklin köşegeninin olması için şeklin en az 4 kenarı olmalıdır.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri doğrudur?

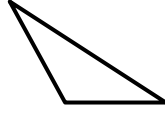
- A) Yalnız I  
B) I, II  
C) Yalnız III  
D) Yalnız IV

**Nedeni:**

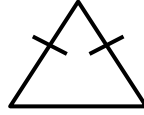
17)



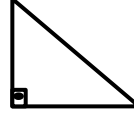
Şekil 1



Şekil 2



Şekil 3



Şekil 4

Yukarıdaki şekillerden hangilerinin köşegeni vardır?

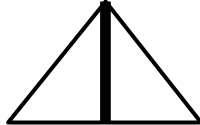
- A) Hiçbiri  
B) Şekil 1, Şekil 3  
C) Şekil 1, Şekil 3, Şekil 5  
D) Hepsi

**Nedeni:**

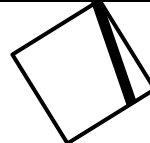
18)



Şekil 1



Şekil 2



Şekil 3

Yukarıdaki şekillerde köşeden kenara çizilen doğru parçalarından hangileri köşegendir?

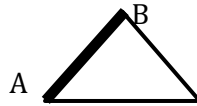
- A) Hiçbiri  
B) Yalnız 2  
C) Şekil 1, Şekil 3  
D) Hepsi

**Nedeni:**

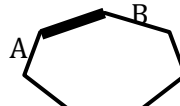
19)



Şekil 1



Şekil 2



Şekil 3

Yukarıdaki şekillerde A ve B noktasından çizilen doğru parçalarından hangileri köşegendir?

- A) Hiçbiri  
B) Şekil 1, Şekil 2  
C) Yalnız III  
D) Hepsi

**Nedeni:**

20)

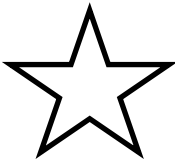
- I. Bir noktadan birden fazla köşegen çizilebilir.  
II. Köşegen her zaman çokgenin içinde bulunur.  
III. Köşegen çokgenin içinde veya dışında bulunabilir.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri doğrudur?

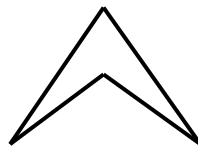
- A) Yalnız I  
B) Yalnız II  
C) I, II  
D) I, III

**Nedeni:**

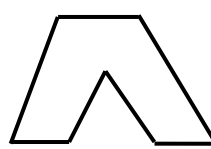
21)



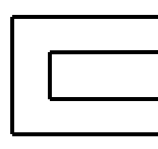
Şekil 1



Şekil 2



Şekil 3



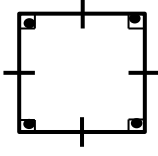
Şekil 4

Yukarıdaki şekillerden hangilerinin köşegeni vardır?

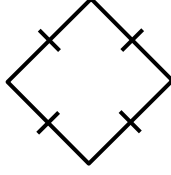
- A) Hiçbiri  
B) Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4  
C) Şekil 3, Şekil 4  
D) Hepsi

**Nedeni:**

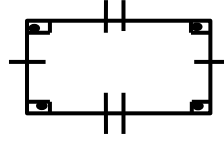
22)



Şekil 1



Şekil 2



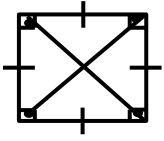
Şekil 3

Yukarıdaki şekillerden hangilerinin köşegen uzunlukları eşittir?

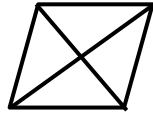
- A) Şekil 1, Şekil 2  
B) Şekil 1, Şekil 3  
C) Yalnız 3  
D) Hepsi

**Nedeni:**

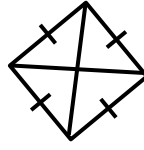
23)



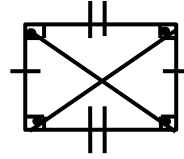
Şekil 1



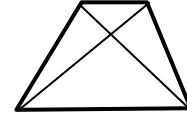
Şekil 2



Şekil 3



Şekil 4



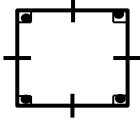
Şekil 5

Yukarıdaki şekillerden köşegenlerini birbirini ortalamayanlar hangileridir?

- A) Şekil 1, Şekil 4  
B) Şekil 2, Şekil 3  
C) Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4  
D) Hepsi

**Nedeni:**

24)

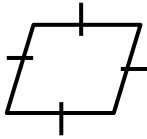


Yukarıdaki şekil aşağıdakilerden hangisi veya hangileridir?

- A) Kare  
B) Kare, Eşkenar dörtgen  
C) Kare, Eşkenar dörtgen, Dikdörtgen  
D) Kare, Eşkenar dörtgen, Dikdörtgen, Paralelkenar

**Nedeni:**

25)



Yukarıdaki şekil aşağıdakilerden hangisi veya hangileridir?

- A) Kare  
B) Eşkenar dörtgen  
C) Dikdörtgen  
D) Kare, Eşkenar dörtgen

**Nedeni:**



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## Preservice Biology and Chemistry Teachers' Experience of Augmented Reality Materials<sup>1</sup>

Ayşe YALÇIN ÇELİK<sup>2</sup>

Received: 16 May 2019, Accepted: 11 June 2019

### ABSTRACT

Using computers to prepare course materials is an example of the reflection of the technological developments to educational applications. Augmented reality application, which does not yet have a very effect use area, is one of these applications. The aim of this study is to determine preservice biology and chemistry teachers' views on materials designed with augmented reality. The study included five preservice biology teachers and 13 preservice chemistry teachers from a public university in Ankara, Turkey. A semi-structured interview form consisting of six open-ended questions was used in the study to collect data. Preservice biology and chemistry teachers found the augmented reality materials more impressive and striking compared to traditional course materials. Additionally, the preservice biology and chemistry teachers' evaluated these materials in terms of their contribution to the in-class interaction and learning process. Being similar to the disadvantages highlighted in the existing literature, they pointed out that preparing such materials requires expertise different from teacher competencies.

**Keywords:** Augmented Reality, Course Material, Preservice Biology Teacher, Preservice Chemistry Teacher, View.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

The majority of content analysis studies on augmented reality are primarily in the form of literature review and development-investigation and implementation, which indicates that the importance of augmented reality materials is understood in Turkey. The studies in the review also point out that these materials are primarily used in the field of education. Course materials designed with augmented reality are limited in Turkey. Many preservice teachers do not encounter augmented reality materials while becoming teachers. Teachers could include these materials in the learning environment as they aim for learning success. Teachers' interaction with these materials in undergraduate-level teaching activities and the opportunity to use them in education courses will help to familiarize them with these materials. This study will contribute to the field, by determining preservice teachers' views on augmented reality materials. The aim of this study is to determine preservice biology and chemistry teachers' views on materials designed with augmented reality.

#### *Methods*

This study was designed as a case study using a qualitative research method. The study included 5 preservice biology teachers and 13 preservice chemistry teachers from a public university in Ankara, Turkey. While the preservice biology teachers were seniors, the preservice chemistry teachers were freshmen. Both groups used augmented reality materials in their department courses. Since the participant groups had different education levels, their process of experiencing the augmented reality materials differed from each other. The preservice biology teachers, in a teachers' role, implemented two augmented reality course materials to a group of 16 classmates. The researcher introduced four different augmented reality course materials to the preservice chemistry teachers during two different lesson hours and the participant group was able to interact with and use these materials. A

<sup>1</sup> This study is an improved versiyon of the oral presentation presented at the 27th International Congress of Educational Sciences (ICES/UEBK2018) held on 18-22 April 2018

<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., Gazi University, Gazi Education Faculty, [aysevalcin@gazi.edu.tr](mailto:aysevalcin@gazi.edu.tr)

semi-structured interview form consisting of six open-ended questions was used in the study to collect data. Examples of questions on the interview form were “have they seen course materials designed with augmented reality, how would they characterize these materials, what would be the difference between these course materials and other course materials, and what would be the advantages and disadvantages of these materials”.

### *Results*

The preservice teachers explained the augmented reality materials by associating the concepts of “embodying, animation, interaction, and technology.” They explained the characteristics of these materials as: (i) interesting and entertaining, (ii) technological material, (iii) ease of learning and provides permanent learning, (iv) develops a positive attitude toward the course, and (v) boosts motivation. The participants listed the advantages of these materials over other materials as: (i) a higher number of students can use the materials at the same time, (ii) improve imagination, (iii) address different senses, (iv) eliminate the problems of lacking equipment/supplies, (v) be used infinitely, and (vi) are a technological material. The disadvantages of augmented reality materials, according to the participants, were: (i) problems of offline execution/download, (ii) requirements of a smart device, (iii) access to the application, (iv) the increase in the technology dependence, (v) lack of knowledge of the use of the application, (vi) requirements of expertise for the development of the application, and (vii) the lack of ready-to-use materials suited for each topic.

### *Discussion and Conclusions*

In conclusion, the preservice biology and chemistry teachers identified the augmented reality materials mostly with the concepts of animation and embodying. Compared to other course materials, they found them more impressive and interesting, which might stem from the fact that these materials address more senses. The preservice teachers stated that being a technological material as the most important advantage of these materials. Another advantage was the opportunity for students to animate events; thus, improving their imagination. Conversely, they highlighted the disadvantage of such materials as the requirement of expertise in addition to teacher competencies, which is similar to those indicated in the literature. The results of the study are consistent with the ones reported in the literature. The preservice teachers generally expressed positive views on these materials.



# Biyoloji ve Kimya Öğretmen Adaylarının Artırılmış Gerçeklik Materyalleri Deneyimi<sup>1</sup>

Ayşe YALÇIN ÇELİK<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 16 Mayıs 2019, **Kabul Tarihi:** 11 Haziran 2019

## ÖZET

Eğitim uygulamalarına teknolojik gelişmelerin yansımalarının bir yolu da bilgisayar yardımıyla ders materyallerinin hazırlanabilmesidir. Bu amaçla henüz çok etkili bir kullanım alanına sahip olmayan bir uygulamada artırılmış gerçeklik uygulamalarıdır. Bu araştırmanın amacı biyoloji ve kimya öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklikle hazırlanmış ders materyallerini kullanmaları durumunda bu materyaller hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırma, Ankara’da bir devlet üniversitesine gitmekte olan 5 biyoloji öğretmen adayı ve 13 kimya öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen adayları artırılmış gerçeklik materyallerini diğer ders materyallerine göre daha etkileyici ve dikkat çekici bulmuşlardır. Ayrıca öğretmen adayları bu materyallerin avantajlarını sınıf içi etkileşime ve öğrenme sürecine katkısı açısından değerlendirmiştir. Bu tür materyallerin dezavantajını da alan yazında belirtilen dezavantajlarla benzer şekilde materyalin hazırlanmasının öğretmenlik yeterliliklerinden farklı olarak uzmanlık gerektirmesi olarak ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Artırılmış Gerçeklik, Ders Materyali, Biyoloji Öğretmen Adayları, Kimya Öğretmen Adayları, Görüş.

## 1. Giriş

Öğretim sürecinin etkililiği öğretmenin derslerinde kullandığı yöntem ve tekniklerle yakından ilişkili olduğu kadar derste kullandığı ders materyalleri ile de ilişkilidir. İyi tasarlanmış bir ders materyali öğrenme sürecini zenginleştirerek öğrenmeyi artırır. Fen bilimleri, içerdiği birçok soyut kavramdan dolayı öğrencilerin öğrenmekte zorluk çektiği bir alandır. Fen alanı öğretmenleri bu sorunu çözmek amacıyla derslerinde genellikle çizim, resim, grafik gibi iki boyutlu materyalleri kullanmayı tercih etmektedir. Ancak kimi zaman bu materyaller öğrencilerin ilgisini çekememekte veya ihtiyacını karşılayamamaktadır (Smaldino, Lowther, Mims, & Russell, 2015).

Eğitim uygulamalarına teknolojik gelişmelerin yansımalarının bir yolu da bilgisayar yazılımları yardımıyla ders materyallerinin hazırlanabilmesidir. Bu amaçla henüz çok etkili bir kullanım alanına sahip olmayan bir uygulama da artırılmış gerçeklik uygulamalarıdır. Artırılmış gerçeklik, sanal ve gerçek dünyanın aynı anda 3 boyutlu ortamda bir araya getirilmesi olarak tanımlanabilir. Bu şekilde temin edilen bir görüntü, kişiye gerçek bir nesnenin soyut ve uzamsal özelliklerinin sanal görüntülerle desteklenmesi ile oluşturulmaktadır (Arvanitis ve diğ., 2007). Artırılmış gerçeklikle oluşturulan görüntülere duyu organlarımız ile algılanan verilere ilave olarak algılanamayan bilgilerde ilave edilmiştir (Yılmaz & Batdı, 2016). Artırılmış gerçeklikle elde edilen görüntünün temel olarak 3 özelliği bulunmaktadır. Bunlar; (i) gerçek dünya ile sanal görüntünün birleştirilmiş olması, (ii) gerçek ve sanal nesnelerin eş zamanlı etkileşimi ve (iii) elde edilen görüntünün üç boyutlu ortamda konumlanmış olmasıdır (Azuma, 1997; Wu, Lee, Chang, & Liang, 2013). Bu tanım ve özelliklere göre artırılmış gerçeklikte daha fazla duyu işe koşulmaktadır.

Öğrenme ortamına daha fazla duyunun dâhil edilmesi öğrenme kalitesi açısından önemlidir. Bu sebeple artırılmış gerçeklik eğitim alanı için önemli bir öge haline gelebilecek bir potansiyele sahiptir. Artırılmış gerçeklik teknolojisi Sutherland ve ekibinin 1960 yılında bilgisayar grafikleri üzerindeki çalışmaları ile ortaya çıkmıştır ve ilk uygulamaları Amerika Birleşik Devletleri Hava Kuvvetlerinde pilot eğitimlerinde kullanılmıştır (Caudell & Mizell, 1992; Feiner, 2002).

Artırılmış gerçeklik sanal gerçeklikten farklı olarak, kişiyi sanal bir ortamın içine gömmek yerine sanal ve gerçek görüntünün eş zamanlı entegrasyonuna izin verdiği için sınıf ortamlarında kullanımı da daha uygundur. Özellikle maliyet ve güvenlik gibi sebeplerle tecrübe edilemeyecek ortamları deneyimleme

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir kısmı 18-22 Nisan 2018’de gerçekleştirilen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde (ICES/UEBK2018) sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, [aysevalcin@gazi.edu.tr](mailto:aysevalcin@gazi.edu.tr)

fırsat sağlar. Artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkisinin araştırıldığı çalışmalarda öğrencilerin başarılarının ve öğrenme motivasyonlarının arttığı görülmüştür (Freitas & Campos, 2008; Kerawalla, Luckin, Seljeflot & Woolard, 2006; Yılmaz & Batdı, 2016). Özellikle öğrencinin eğitim materyali ile doğrudan etkileşimini sağlaması ve vücut hareketleri ve duyuları da işe koştığı için kinestetik öğrenmeyi desteklemektedir. Bununla birlikte geleneksel sınıf ve laboratuvar ortamlarında öğrencileri derse motive etmek ve ilgili konuya odaklamak zor olmakla birlikte öğrencilerin dersi dikkatli şekilde dinlemeleri de kısa süreli olmaktadır. Ancak artırılmış gerçeklik uygulamaları ile hazırlanmış ders materyalleri öğretim sırasında kullanıldığında, öğrencilerin doğru bilgi ve çıkarımları elde edebilmeleri, hayal edilmesi ve öğrenilmesi zor olan soyut kavramları anlamaları kolaylaşabilmektedir (Abdüsselam & Karal, 2012).

Ülkemizde artırılmış gerçeklikle hazırlanmış ders materyalleri çok azdır. Bu sebeple birçok öğretmen adayı bu tür bir materyalle hiç karşılaşmadan öğretmen olmaktadır. Ancak mevcut öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olacakları göz önünde bulundurulursa öğretmen adaylarına bu tür materyallerin tanıtılması ve onlarla etkileşime geçilmesine fırsat sağlanması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı biyoloji ve kimya (fen alanı) öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklikle hazırlanmış ders materyallerini kullanmaları durumunda bu materyaller hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla araştırma soruları aşağıda verilmiştir.

Fen alanı öğretmen adayları;

1. Artırılmış gerçeklik uygulamalarını nasıl tanımlamaktadır?
2. Bu materyallerin klasik ders materyalleri ile kıyaslandığında hangi avantaj ve dezavantajlarını belirtmektedir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Fen alanı öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik materyalleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması (örnek olay) yöntemini “özel bir durum, olay, program veya fenomen” üzerine odaklanmak ve bunun ayrıntılı olarak incelenmesi tanımlanır (Merriam, 1998). Bu çalışmada incelenen durum fen alanı öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik materyalleri hakkındaki görüşleridir.

### 2.2. Araştırma Grubu

Bu çalışmada fen alanı öğretmen adaylarının araştırma grubuna dâhil olabilmeleri için artırılmış gerçeklik materyallerini daha önce deneyimlememiş olmaları gerekmektedir. Bu sebeple çalışmada öğretmen adaylarını belirlerken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma, Ankara’da bir devlet üniversitesine gitmekte olan 5 biyoloji öğretmen adayı ve 13 kimya öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Biyoloji öğretmen adayları dördüncü sınıf öğrencileri iken kimya öğretmen adayları birinci sınıf öğrencileridir. Her iki grupta uygulamaları kendi anabilim dalındaki derslerde kullanmışlardır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğretmen adaylarına “artırılmış gerçeklikle ilgili daha önce başka bir ders materyali görüp görmediği” “bu materyalleri nasıl tanımlayabileceği”, “ders materyalinin diğer ders materyallerinden farkının ne olabileceği” ve “bu materyalin *avantaj ve dezavantajlarını* açıklaması” gibi sorular sorulmuştur. Görüşme formu alanında uzman 2 kişinin görüşleri doğrultusunda düzenlenerek geçerliliği sağlanmıştır. Öğretmen adayları artırılmış gerçeklik materyalleri ile ilgili deneyimlerini yaşadktan sonra yazılı olarak görüşme formunu cevaplamışlardır. Katılımcı görüşleri tablolar oluşturularak analiz edilmiştir. İfadeler açık ve kapalı kodlamalarla içerik analizi ve sürekli karşılaştırmalı analiz ile incelenmiştir. İçerik analizi sırasında katılımcıların belirttiği ifadelerden temalar oluşturulmuştur. Araştırma bulguları, temaların frekansları ve doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Alıntılar

sırasında katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla biyoloji öğretmen adayları “BÖA” ile kimya öğretmen adayları “KÖA” ile temsil edilmiştir.

#### 2.4. Araştırmanın Uygulanması

Araştırmada katılımcı grupların farklı öğrenim seviyelerinde olmalarından dolayı grupların artırılmış gerçeklik materyallerini deneyimleme süreçleri birbirinden farklılık göstermektedir. Biyoloji öğretmen adayları 2 artırılmış gerçeklik ders materyalini alan eğitimi dersinde 16 kişilik sınıf arkadaşlarına öğretmen rolünde uygulamıştır. Beş biyoloji öğretmen adayı iki ve üç kişilik iki grup oluşturmuşlardır. Araştırmanın başında araştırmacı her gruba ayrı zamanlarda artırılmış gerçeklik materyali ile nasıl bir ders planlayabileceklerini ve bu materyali nasıl kullanacaklarını açıklamıştır. Ancak grupların gerçekleştirdikleri öğretim sürecine araştırmacı dâhil olmamıştır. İki uygulama birer hafta arayla uygulanmıştır. İki uygulama bittikten sonra katılımcılardan ders materyali hakkındaki görüşleri yazılı olarak alınmıştır.

Kimya öğretmen adaylarında ise 4 artırılmış gerçeklik ders materyali araştırmacı tarafından 2 farklı ders saatinde tanıtılmış ve katılımcı grubun bu materyallerle etkileşime geçmeleri, kullanmaları sağlanmıştır. Sadece bir materyal araştırmacı tarafından laboratuvar malzemelerin öğretiminde ders materyali olarak kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan artırılmış gerçeklik materyallerinden bir tanesi laboratuvar malzemelerinin tanıtıldığı ve laboratuvar ortamında gerçekleştirilmesi imkânsız olan bazı deneyleri (Rutherford’ un altın levhayı radyoaktif ışınlarla maruz bırakma deneyi gibi) içeren iki boyutlu bir kitaba üçüncü boyut kazandıran bir uygulamadır. Diğer materyal periyodik çizelgedeki tüm atomların elektronlarını hareketli olarak Bohr atom modeli ile gösteren bir uygulamadır. Üçüncü uygulama ise günlük hayatta sıklıkla karşılaşılmayan birçok elementi fiziksel özelliklerini dikkate alarak makroskobik boyutta gösterebilmektedir. Son uygulama ise hidrojen ve oksijen gibi atomları ve onların verdikleri tepkimeleri mikroskobik ve sembolik boyutta hareketli olarak gösterebilmektedir.

Araştırmada kullanılan tüm artırılmış gerçeklik materyalleri internet ortamında erişime açık uygulamalardır. Her iki gruba da gerekli basılı malzemeler araştırmacı tarafından temin edilmiş ve ders materyallerine (uygulamaya) ulaşım linki verilerek ve mobil telefonlarına yüklemeleri sağlanmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırma bulguları görüşme formundaki sorular dikkate alınarak artırılmış gerçeklik materyallerinin (i) tanımlanması, (ii) özellikleri, (iii) avantajları ve (iv) dezavantajları olarak 4 başlık altında verilecektir

#### 3.1. Artırılmış Gerçeklik Materyallerinin Tanımlanması

Artırılmış gerçeklik materyallerinin öğretmen adayları ile etkileşiminin tamamlanmasının ardından onlardan kendi cümleleri ile bu materyalleri tanımlamaları istenmiştir. Bu tanımlar ayrıntılı olarak analiz edildiğinde katılımcıların materyalin dört önemli özelliğine vurgu yaptığı görülmektedir (Tablo 1).

**Tablo 1**

Öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik materyal tanımları

Özellik	Somutlaştırma (f)	Canlandırma (f)	Etkileşim (f)	Teknoloji (f)
Biyoloji	1	3	1	1
Kimya	8	5	3	2

Tablo 1’ e göre biyoloji öğretmen adayları artırılmış gerçeklik materyallerini “canlandırma” etiketi ile tanımlamayı tercih ederken, kimya öğretmen adayları ise “somutlaştırma” ve “canlandırma” etiketini tercih etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bu tanımlara yönelik doğrudan ifade örnekleri aşağıda verilmiştir:

- BÖA1: “olgu veya kavramaların bilgisayar programlarıyla desteklenmiş, ses, görüntü ve fiziksel siluete kavuşması ve hareketlenmesi”

- BÖA3: “görsel hafızayı kullanan ve canlandıran materyal”
- BÖA4: “soyut olan düşüncenin beden almış, somutlaşmış hali”
- KÖA3: “gerçekte görülebilme veya tanık olabilme imkânı olmayan olayları gerçek gibi yansıtarak üç boyutlu görebilmemizi sağlayan uygulamalar”
- KÖA8: “görsel anlamda zengin ve uygulandığı konuları kolaylıkla gösterilebileceği, kolay ulaşılabilir ve eğlenceli ve öğretici bir program”
- KÖA11: “sanal dünyayı gerçeğe dönüştüren materyal”
- KÖA12: “olayları veya nesnelere üç boyutlu görmemizi sağlayan materyal”

### 3.2. Artırılmış Gerçeklik Materyallerinin Özellikleri

Öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik materyallerinin özellikleri hakkındaki ifadeleri analiz edildiğinde elde edilen temalar Tablo 2’ de verilmiştir.

**Tablo 2**

Öğretmen adaylarına göre artırılmış gerçeklik materyallerinin özellikleri

Temalar	Biyoloji (f)	Kimya (f)
İlgi çekici ve/veya eğlenceli olması	5	11
Teknolojik bir materyal olması	1	3
Öğrenmeyi kolaylaştırması/kalıcılığı sağlayabilmesi	3	5
Derse karşı olumlu tutum geliştirmesi	2	5
Motivasyonu arttırması	1	-

Tablo 2’ ye göre fen alanı öğretmen adayları artırılmış gerçeklik materyallerinin en çok ilgi çekici ve eğlenceli olma özelliğine vurgu yapmıştır. Öğrenmede kalıcılığı sağlaması ve öğrenmeyi kolaylaştırması en sık ifade edilen bir diğer özelliklerdendir. Bu materyallerin teknoloji ile bağlantısından dolayı ilgi çekici ve eğlenceli olması özelliği, derse karşı olumlu tutum geliştirmesi ve motivasyonu arttırması özellikleri öğrenmenin duyuşsal boyutu ile ilişkilidir. Benzer şekilde, öğrenmeyi kolaylaştırması ve kalıcılığı sağlaması ise öğrenmenin bilişsel boyutu ile ilişkilidir. Bu sebeple fen alanı öğretmen adayları artırılmış gerçeklik materyallerini öğrenmenin duyuşsal boyutuyla daha çok ilişkilendirmiştir.

Öğretmen adaylarının bu temalara yönelik doğrudan ifade örnekleri aşağıda verilmiştir:

- BÖA2: “bugüne kadar sınıf içinde bu kadar fark yaratmış, merak uyandırmış ve ilgi odağı olmuş materyale rastlamadım”
- BÖA3: “öğrenmeyi kolaylaştırıyor ve ilgi çekiyor”
- BÖA4: “teknoloji ile ilişkili olması en önemli özelliği”
- KÖA4: “öğrenciler açısından daha akılda kalıcı ve ilgi çekici”
- KÖA5: “olayların nasıl gerçekleştiğini basit bir şekilde gösterdiği için öğrenmeyi kolaylaştırıyor”
- KÖA13: “hem görüyoruz hem duyuyoruz hem de süreci anlıyoruz”

### 3.3. Artırılmış Gerçeklik Materyallerinin Avantajları

Öğretmen adaylarının yazılı görüşlerinin alındığı görüşme sorularından bir diğeri de artırılmış gerçeklik materyallerinin avantajlarının neler olduğudur. Fen alanı öğretmen adayları artırılmış gerçeklik materyallerini, daha önce derslerinde gördükleri/deneyimledikleri ders materyalleri ile kıyaslayarak bu materyallerin üstünlüklerini/avantajlarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerin analizinden elde edilen temalar Tablo 3’ de verilmiştir.

**Tablo 3**

Öğretmen adaylarına göre artırılmış gerçeklik materyallerinin avantajları

Temalar	Biyoloji (f)	Kimya (f)
Aynı anda materyali kullanan öğrenci sayısı fazla	3	7
Farklı duyulara hitap ediyor	2	9

Hayal gücünü geliştirme/zihindeki imajı canlandırabilmesi	3	6
Tecihazat/malzeme sorununu ortadan kaldırıyor	4	4
Materyalin kullanım sayısı sonsuz	5	3
Teknolojik bir materyal olması	5	11

Tablo 3' ye göre biyoloji öğretmen adayları artırılmış gerçeklik materyallerinin diğer ders materyallerine kıyasla materyalin sonsuz kullanım sayısına sahip olmasına ve teknolojik bir materyal olmasına vurgu yaparken, kimya öğretmen adayları teknolojik bir materyal olmasına ve farklı duylara hitap etmesine vurgu yapmıştır. Aynı zamanda her iki gruptaki öğretmen adayları diğer materyallerde materyali aynı anda sadece birkaç öğrenci veya öğretmenin kullanabildiğini, bu materyali ise sınıftaki herkesin aynı anda kullanabiliyor olmasını avantaj olarak belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bu temalara yönelik doğrudan ifade örnekleri aşağıda verilmiştir:

- BÖA1: "...öğretmen açısından kullanımı kolay ve... öğrencinin hayal gücünü ve ufkunu geliştirebilir, teknoloji ile ilişkili olmasından öğrencinin ilgisini daha çok çeker"
- BÖA5: "ders esnasında materyali kullanan öğrenci sayısının fazla olması"
- KÖA3 "öğrencinin laboratuvar ortamı gerektirmeden daha kolay bir şekilde anlamasını sağlar"
- KÖA5: "herkesin elinde telefon veya tablet olacağı için kimse materyali kullanmak için sıra beklemmez"

#### 3.4. Artırılmış Gerçeklik Materyallerinin Dezavantajları

Fen alanı öğretmen adayları artırılmış gerçeklik materyallerinin avantajlarının yanında dezavantajları da olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifade ettikleri dezavantajlar (i) cihazın kullanımından kaynaklı, (ii) kullanıcı deneyiminden kaynaklı ve (iii) uygulamanın hazırlanmasından kaynaklı dezavantajlar olarak kategorilendirilmiştir. Bu kategori ve temalar Tablo 4' de verilmiştir.

**Tablo 4**

Öğretmen adaylarına göre artırılmış gerçeklik materyallerinin dezavantajları

Kategoriler	Temalar	Biyoloji (f)	Kimya (f)
Cihaz kullanımından kaynaklı	Uygulamanın internetsiz çalışmaması	4	5
	Uygulamanın çalışmama ihtimali	4	6
	Akıllı cihaz gereksinimi	5	9
	Uygulamanın indirilme sorunu	3	5
Kullanıcı deneyiminden kaynaklı	Teknolojik bağımlılığın getirdiği sorunlar	4	8
	Uygulamanın kullanımını bilmeme	3	6
Uygulamanın hazırlanması	Uygulamayı hazırlamanın uzmanlık gerektirmesi	4	-
	Her konuya uygun hazır materyallerin olmaması	-	3

Tablo 4' e göre biyoloji öğretmen adayları özellikle uygulamanın kullanıma hazırlanmasının uzmanlık gerektirmesine vurgu yapmalarına rağmen kimya öğretmen adaylarında bu kategoriye dâhil edilebilecek bir ifade belirlenememiştir. Ancak her iki grupta bu tür uygulamaların teknolojik bağımlılığı destekleyeceğini düşünmektedir.

Öğretmen adaylarının bu temalara yönelik doğrudan ifade örnekleri aşağıda verilmiştir:

- BÖA3: 1: "okullarda telefon kullanım yaşı giderek düşebilir"
- BÖA1: "teknolojik erişim sınırlaması olabilir, yani okullarda internet olması gerekiyor"
- KÖA2: "öğrenciler bu materyali sürekli kullanıp derse odaklanamayabilirler"
- KÖA7: "her öğrencinin elinde telefon olacağı ve kontrolün öğretmenin elinde olmayacağı için dersle ilgilenip ilgilenemediklerinden emin olamayacağız"
- KÖ8: "telefon veya tablet gerekiyor bu yüzden ekonomik mi emin değilim"

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Teknolojideki gelişmeler hayatımızın her alanına etki etmekte, kullandığımız elektronik ev aletleri “akıllı” olarak nitelendirilmekte, yeni nesil yaygınlaşan bilgisayar, tablet ve mobil cihazlarla çok küçük yaşlardan itibaren etkileşime geçmektedir. Teknolojinin hayatımızın bir parçası olmaya başlamasıyla FATİH projesi kapsamında okullara etkileşimli tahtalar öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Bu proje aslında tüm eğitimcilere eğitimde teknolojinin gerekliliğini ispatlamıştır (Çetinkaya & Akçay, 2013). Ülkemizde yaklaşık son 10, yurtdışında ise yaklaşık 20 yıldır sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları da eğitimde etkileyici bir ders materyali olarak karşımıza çıkmaktadır (Akçayır & Akçayır, 2017; Billingham, 2002; Korucu, Usta & Yavuzaslan, 2016). Bu çalışmada da biyoloji ve kimya öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik materyalleri hakkındaki görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırmada biyoloji öğretmen adayları artırılmış gerçeklik materyallerini alan eğitimi dersinde öğretmen rolünde sınıf arkadaşlarına uygulamışlardır. Kimya öğretmen adayları ise artırılmış gerçeklik materyallerini alan dersinde öğrenci olarak kullanmışlardır. Böylece öğretmen adaylarının hem öğrenci hem de öğretmen açısından görüşlerinin değerlendirilmesi yapılabilmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarından artırılmış gerçeklik materyallerini tanımlamaları, bu materyallerin özelliklerini, avantaj ve dezavantajlarını ifade etmeleri istenmiştir. Araştırma bulguları bu sırada tartışılacaktır.

Öğretmen adayları artırılmış gerçeklik materyallerini genel olarak canlandırma ve somutlaştırma kavramları ile tanımlamaktadır. Artırılmış gerçeklik gerçek dünya ortamına sanal nesnelere dâhil edilmesi ve bu ikisi ile de kullanıcının etkileşimde olmasıdır. Bu ortamlarda sahneler üç boyutlu olarak algılanmaktadır (Azuma, 1997). Bu tanımdaki üç boyutta algılama kullanıcılar tarafından canlandırma veya somutlaştırma olarak düşünülmüştür. Benzer şekilde, Yılmaz ve Batdı (2016) yaptığı çalışmada da fen bilgisi öğretmen adayları artırılmış gerçeklik materyallerinin özelliklerini “soyut bilgilerin somut hale getirilmesi” olarak ifade etmişlerdir. Dori ve Belcher (2005) de bu materyallerin fizikteki manyetizma olgusunu somutlaştırarak öğrenmelerini sağladığını belirtmiştir. Artırılmış gerçeklik materyalleri öğretmenlerin malzeme/imkan yetersizliği veya tehlikeli olmasından kaynaklı gerçekleştirmediği deneyleri somutlaştırarak gerçekleştirmelerine olanak vermektedir (Kerawalla ve diğ., 2006; Shelton & Hedley, 2002; Somyürek, 2014; Yılmaz & Batdı, 2016).

Öğretmen adayları artırılmış gerçeklik materyallerinin en önemli özelliğinin ilgi çekici ve eğlenceli olması olarak ifade etmişlerdir. Öğretimi kolaylaştırmak için kullanılan ders materyalleri öğrenciler tarafından genellikle ilgi çekici ve eğlenceli olarak görülmektedir. Çünkü ders materyalleri klasik öğrenme ortamlarını farklılaştırmaktadır (Yalın, 2010). Bu çalışmada da artırılmış gerçeklik materyalleri de öğretmen adayları tarafından ilgi çekici ve eğlenceli olarak nitelendirilmiştir. Bunun sebebi diğer ders materyalleri ile kıyaslandığında bu materyallerin daha fazla duyuya hitap ediyor olması olabilir. Öğrenciler bu materyallerle etkileşirken hem gerçek dünyayı görebilmekte hatta dokunabilmekte aynı zamanda sanal olarak üç boyutlu görüntüyü görebilmektedir. Bununla birlikte kimi zaman ses duyabilmekte ve görüntü hareket edebilmektedir. Bir diğer önemli sebebi de bu materyallerin teknoloji ile ilişkili olması ve alışılmış diğer materyallerden bu yönde farklılaşması olabilir. Uluyol ve Eryılmaz (2014)' in gerçekleştirdikleri çalışmada, bu çalışmada olduğu gibi, katılımcılar artırılmış gerçeklik materyallerinin dersleri daha eğlenceli hale getireceğini ve ders süresince motivasyonu arttıracığını düşündüklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Yılmaz ve Batdı (2016)' da bu materyallerin, ilgi ve merak uyandırması, motivasyonu arttırması ve olumsuz tutumu değiştirmesi şeklinde duyuşsal boyutta önemli etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Fen alanı öğretmen adayları artırılmış gerçeklik materyallerinin en önemli avantajını teknolojik bir materyal olması olarak belirtmektedir. Aynı zamanda bu tür uygulamaların kullanıcının teknoloji bağımlılığını desteklemesi sebebiyle de teknolojik bir materyal olmasını dezavantaj olarak göstermişlerdir. Artırılmış gerçeklik uygulamaları hayatlarının ilk yıllarından itibaren mobil cihazlarla etkileşimde olan öğrenciler için öğrenme ortamlarında etkili bir araçtır. Çünkü yeni nesil için internet teknolojileri ve dijital donanımlar onların hayatlarının bir parçasıdır (Somyürek, 2014). Bu sebeple bu öğrenciler için klasik ders materyalleri ile kıyaslandığında bu tür materyallerin derslerde kullanılması öğretimde katkı sağlayabilir. İlaveten tablet, telefon gibi mobil cihazların varlığı ile “öğret ve ezberle” anlayışı “öğren ve bilgiyi ara” anlayışına dönüşmüştür (Somyürek, 2014). Bu durumu yaşayarak fark eden öğretmen adayları artırılmış gerçeklik materyallerini teknolojik olmasını avantaj olarak görmüş olabilirler.

Artırılmış gerçeklik materyallerinin bir diğer avantajı da öğrencilerin olayları canlandırabilmesi ve hayal gücünü geliştirebilmesidir. Bunun sebebi öğretmen adaylarının zihinlerinde canlandıramadıkları olgu/kavram veya nesnelere artırılmış gerçeklik materyalleri sayesinde canlandırabilmeleri olabilir. Yılmaz ve Batdı (2016)'nın gerçekleştirdikleri çalışmada da katılımcılar bu materyallerin yaratıcı düşünmeyi sağladığını ve hayal gücünü geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Yine Yılmaz ve Batdı (2016)'nın çalışmasında bu materyallerin pek çok duyuya hitap etmesine vurgu yapılmıştır. Bu araştırmada da öğretmen adayları artırılmış gerçeklik materyallerinin farklı duylara hitap etmesini bir avantaj olarak görmekteyiz. Bunun sebebi, özellikle biyoloji ve kimya gibi süreçlerin önemli olduğu derslerde, bu materyallerin olayları öğrencilerin gözünün önünde canlandırabilmesi, görülemeyeni görünür hale getirmesi olabilir.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu ise artırılmış gerçeklik materyallerinin teçhizat ve malzeme sorununu ortadan kaldırarak materyalin her öğrencinin bireysel öğrenme sürecine dâhil olabilmesi ve materyale zaman ve mekân sorunu olmadan istediği an erişiminin sağlanabilmesinin diğer önemli bir avantaj olarak belirtilmesidir. Klasik ders materyallerinde kimi zaman öğretmen materyali hazırlamak için zaman harcamakta, hazırlanan materyal ekonomik olsun diye kullanım süresi azaltılabilmekte veya sadece bir tane materyal hazırlanıp ya öğretmen veya anlık olarak bir öğrenci kullanabilmektedir. Artırılmış gerçeklik materyalleri ise, eğer hazır ise, rahatlıkla okulda veya okul dışı öğrenme ortamlarında hatta evde bile öğrenci tarafından tekrar tekrar kullanılabilir. Bu gibi özellikler bu materyallere hem öğretmen hem de öğrenme açısından ciddi avantajlar sağlayabilir. Benzer şekilde, Yılmaz ve Batdı (2016)'nın çalışmasında da öğretmen adayları bu materyallerin olumlu yönlerini bireyselleştirilmiş öğrenme ortamı sağlaması, esnek öğrenme ortamı sunması ve bilgiye bireyin her an ulaşabilmesine fırsat vermesi olarak ifade etmişlerdir. Bu araştırmada kullanılan artırılmış gerçeklik materyalleri genellikle mobil cihazlar için olan uygulamalardır. Bu sebeple mobil cihazların öğrenme ortamına zaman ve mekân açısından esneklik sağlaması beklenen bir özelliktir (Bozkurt, 2015).

Artırılmış gerçeklik materyallerinin avantajları yanında cihaz kullanımdan kaynaklı, kullanıcı deneyiminden kaynaklı ve uygulamanın hazırlanmasından kaynaklı dezavantajları da mevcuttur. Bu dezavantajlardan en dikkat çekici olan, yukarıda belirtildiği gibi, bu tür materyallerin kullanıcıların teknolojik bağımlılığını desteklemesidir. Yılmaz ve Batdı (2016)'da bu materyallerin bireyleri etkileşimli sosyal ortamlardan uzaklaştırdığını ve çok fazla kullanımının biyolojik rahatsızlıklara (göz bozukluğu gibi) sebep olacağını belirtmiştir. Teknolojiyi çok sık kullanmak ilk zamanlarda bir bağımlılık olarak görülmez iken şuan davranış bağımlılığı kategorisine dâhil edilmiştir. Bu davranış bozukluğuna sahip bireyler anti sosyal davranışlar sergilemekte, sürekli olarak internete bağlanma ihtiyacı hissetmektedirler (Cengizhan, 2005). Artırılmış gerçeklik materyalleri de her ne kadar öğrenme amacıyla olsa da öğrencileri sürekli olarak mobil cihazlarla etkileştirmektedir. Öğretmen adayları bu sebepten öğrencilerin internete bağımlılığının artacağını düşünüyor olabilir. Bu materyallerin bir diğer dezavantajı da her öğrencinin mobil cihaza ve internete sahip olması gerekliliğidir. İlâveten her konuya/kazanıma uygun materyalin olmaması ve bu tür bir uygulama hazırlamanın zor ve uzmanlık gerektirmesi diğer bir dezavantajdır. Benzer şekilde Tzima, Styliaras ve Bassounas' (2019) da öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin kullanıma hazır bu uygulamaların öğrencileri ve kendilerini içerik açısından sınırlandırdığını dile getirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlere göre bu uygulamalarda sınıfın ihtiyaçlarına göre değişiklikler yapılamamakta, mevcut uygulama hangi içerikte hazırlanmışsa öğrenciyi o içeriği öğrenmeye mecbur bırakmaktadır.

Korucu, Usta ve Yavuzaslan (2016)'nın 2007-2016 yılları arasındaki artırılmış gerçeklik ile ilgili içerik analizi çalışmasında 33 tane makale arasında özellikle alanyazın inceleme (8) ve uygulama geliştirme (6) - geliştirilen uygulamaların etkililiğini inceleme (8) çalışmalarının çoğunlukta olduğu belirtilmektedir. Bu sonuç ülkemizde artırılmış gerçeklik materyallerinin önemini fark edilmeye başlandığı anlamına gelmektedir. Yine aynı çalışma bu materyallerin en çok eğitim alanında kullanıldığını göstermektedir. Bu materyalleri öğrenme ortamına dâhil ederek öğrenme başarısını arttırmayı hedefleyecek olanlar öğretmenlerdir. Bu sebeple bu materyallerle öğretmen adayların lisans düzeyindeki eğitim faaliyetlerinde etkileşime geçmesine, alan eğitimi derslerinde kullanmalarına olanak verilmesi onların bu materyalleri tanımalarına yardımcı olacaktır. Bu sebeple bu araştırma, fen alanı öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik materyalleri ile deneyimlerinin belirlenmesi açısından alana katkı sağlayacaktır.

Ülkemizde artırılmış gerçeklik materyalinin hazırlanması ve etkililiğinin belirlendiği çalışmalar maalesef çok azdır. Özellikle fizik, kimya ve biyoloji gibi soyut kavramları içeren fen alanlarının öğretimi için bu

materyaller öğretmenlere çok yardımcı olabilir. Bu sebeple yazılım mühendisleri, öğretim teknolojileri ve öğretmenlerin birlikte çalışarak kazanımlara uygun uygulamaların hazırlanabildiği disiplinler arası çalışmalara ihtiyaç çok fazladır. İlaveten alanyazında teknolojik materyallerin öğrenme ortamlarında uygulanma düzeyini ortaya koyan çalışmalar azdır. Bu sebeple farklı disiplinlerdeki öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının teknolojik materyaller hakkındaki görüşleri ile bu materyallerin gerçek sınıf ortamlarında kullanılması sırasında karşılaşılan sorunlar ile ilgili çalışmalar da gerçekleştirilebilir.

## Kaynaklar

- Abdüsselam, M. S. & Karal, H. (2012). Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi: 11. Sınıf manyetizma konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 170-181.
- Akçayır, M. & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11.
- Arvanitis, T. N., Petrou, A., Knight, J. F., Savas, S., Sotiriou, S., Gargalakos, M. & Gialouri, E. (2007). Human factors and qualitative pedagogical evaluation of a mobile augmented reality system for science education used by learners with physical disabilities. *Personal and Ubiquitous Computing*, 13(3), 243-250.
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Billinghurst, M. (2002). Augmented Reality in Education. *New Horizons for Learning*, 12(5), 1-5.
- Bozkurt, A. (2015). Mobil öğrenme: her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-81.
- Caudell, T. P., & Mizell, D. W. (1992, January). Augmented reality: An application of heads-up display technology to manual manufacturing processes. In Proceedings of the twenty-fifth Hawaii international conference on system sciences (Vol. 2, pp. 659-669). IEEE.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: İnternet bağımlılığı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 83-98.
- Çetinkaya, H. H., & Akçay, M. (2013). Eğitim ortamlarında artırılmış gerçeklik uygulamaları. Akademik Bilişim Kongresi, Antalya, 11, 2015.
- Dori, Y. J., & Belcher, J. (2005). Learning electromagnetism with visualizations and active learning. In *Visualization in science education* (pp. 187-216). Springer, Dordrecht.
- Feiner, S. K. (2002). Augmented reality: A new way of seeing. *Scientific American*, 286(4), 48-55.
- Freitas, R., & Campos, P. (2008, September). SMART: a System of Augmented Reality for Teaching 2 nd grade students. In Proceedings of the 22nd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Culture, Creativity, Interaction-Volume 2 (pp. 27-30). BCS Learning & Development Ltd.
- Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S. & Woolard, A. (2006). Making it real: Exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual Reality*, 10(3-4).
- Korucu, A.T.; Usta, E. & Yavuzaslan, İ.F. (2016). Eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojilerinin kullanımı: 2007-2016 döneminde Türkiye'de yapılan araştırmaların içerik analizi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 84-95.
- Merriam, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education." Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Smaldino, S. E.; Lowther, D.L.; Mims, C., & Russell, D.R. (2015, Eylül). *Öğretim teknolojileri ve öğrenme araçları*. (Çeviri editörü: Asım Arı). Eğitim Kitabevi: Konya.
- Shelton, B. E., & Hedley, N. R. (2002). Using augmented reality for teaching earth-sun relationships to undergraduate geography students. In The First IEEE International Workshop Augmented Reality Toolkit, (pp. 8-pp). IEEE
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Tzima, S., Styliaras, G., & Bassounas, A. (2019). Augmented Reality Applications in Education: Teachers Point of View. *Education Sciences*, 9(2), 99.
- Uluyol, Ç. & Eryılmaz, S. (2015). Examining pre-service teachers' opinions regarding to augmented reality learning. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 403-413.
- Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y. & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41-49.
- Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem Yayınları: Ankara.
- Yılmaz, Z. A. & Batdı, V. (2016). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimle bütünleştirilmesinin meta-analitik ve tematik karşılaştırmalı analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188).





International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)

## Prospective Chemistry Teachers' Mental Models Concerning Metallic Structure and Conceptions about Metallic Bonding<sup>1</sup>

Canan NAKİBOĞLU<sup>2</sup>

Received: 01 June 2019, Accepted: 12 June 2019

### ABSTRACT

In this study, it was aimed to identify the prospective chemistry teachers' mental models about the metallic structure and metallic bonding firstly. The second aim was that how the prospective chemistry teachers' conceptions about metallic bonding. The sample consisted of 64 prospective chemistry teachers who were drawn from the Chemistry Education department at the Education Faculty. All participants were taught the metallic bonding theories and metallic structure in both General Chemistry and Inorganic Chemistry courses. The data were collected by an instrument with two open-ended questions. In the first question, prospective chemistry teachers were asked to explain the bonding in the structure of the copper metal by drawing. In the second question, they were asked to define what the metallic bonding is. The analysis of PCTs' responses was based on the Phenomenographic method. It was revealed that prospective chemistry teachers thought about the metallic bonding in the qualitatively different ways and most of the students' mental models were simple, and some of them had hybrid models of the bonding theories.

**Keywords:** Prospective Chemistry Teachers, Metallic Structure, Metallic Bonding, Mental Model.

### EXTENDED ABSTRACT

The metallic bonding is one of the fundamental issues in the all-level chemistry teaching and needs to use a variety of models during instruction. The sea of electrons metaphor for the metallic bond is used in teaching metallic bonding in secondary education. Chemistry students are taught metallic bonding in both General Chemistry and Inorganic Chemistry courses by using both sea of electrons model and the band theory of metals that the band theory is a more sophisticated theory of metal bonding. Several studies have revealed that students have a poor understanding of the bonding in metals and models for metallic structure (Coll & Taylor, 2002; Coll & Treagust, 2003; Coll, 2008; Taber, 2003). Taber (2003) indicated that while some of the students did not think the metallic substance represented would have any bonding, other students thought there was some form of interaction in metals, but this was not proper bonding. He also found that students seemed to accept the "sea" metaphor uncritically, and to develop images of cations and/or electrons floating, swimming, etc. in the sea without thinking through the consequences of such a model.

#### *Purpose and Aim*

Students can be taught different models and theories concerning a topic together at the same time. Metallic bonding is one of these kinds of subject. The representations of different scientific models of metallic bonding are placed in their textbooks or teachers' descriptions concerning metallic bonding. So, students can integrate them, which they treat as coherent, and finally, they can generate their mental models in their mind. Besides the explanation of the metallic bonding is done depending on these models, which are based on a theory. For this reason to grasp how students visualize the metallic structure and conceptualize the metallic bonding are essential. This study aims to

<sup>1</sup> Some part of this research was presented at the International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology, 2016. Research reported in this publication was supported by Balıkesir University BAP with the project number 2016/63.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Balıkesir University, Necatibey Education Faculty, [canan@balikesir.edu.tr](mailto:canan@balikesir.edu.tr)

identify the prospective chemistry teachers' mental models about the metallic bonding and metallic structure, and how they conceptualize the metallic bond.

### *Methods*

The sample consisted of 64 (43 female and 21 male) prospective chemistry teachers (PCTs) who were the second year chemistry education students at the Education Faculty. They were taught more sophisticated models of metallic bonding in both General Chemistry and Inorganic Chemistry courses. The data were collected by an instrument with two open-ended questions. In these questions, PCTs were asked to provide a drawing of structure and bonding in the copper metal and written explanations of metallic bonding. The drawing task question designed to probe into PCTs' mental models concerning the metallic bonding. In the second question, PCTs' mental, verbal descriptions about metallic bonding were investigated. The analysis of PCTs' responses was based on the phenomenographic method, which was developed by Marton (1981). He described phenomenography as a "research method for mapping the qualitatively different ways in which people experience, conceptualize, perceive, and understand various aspects of, and phenomena in, the world around them." To determine the reliability of analysis was used intra-judge reliability which would involve a single judge scoring at the same test at two different times (Gay and Airasion, 2000, p.176).

### *Results*

From the analyses of PCTs' drawings about the metallic structure of copper asked in the first question, seven different types of mental models were found. The most important of them are the simple particle model, close-packing model, a unit cell model, covalent bonding model, and electron-sea-model. In the second questions, PCTs' were asked to describe what the metallic bonding was. It was obtained that nearly 40% of them described metallic bonding as "The bonding which is occurred among metal atoms is called as metallic bonding".

### *Discussion and Conclusions*

It was concluded that most of the PCTs' mental models were simple, in contrast with the sophisticated complex models taught. Some of the PCTs also had multiple models of metallic bonding theories together. It was found that PCTs' still used the Simple Particle Model they brought from elementary school science courses. It can be said that the PCTs' prior knowledge influences how new knowledge is constructed.

From results above it can be recommended followings: First of all, the main problem about difficulties concerning the all bonding type and metallic bonding are that learners do not make sense why the atoms come together to occur the chemical bonds. For this reason, the learners should be presented fundamental conditions of the bond occasion in generally taking into account electrostatic attraction and energy. It should be avoided that the simple explanations about bonding such as electron sharing or transferring. While using different models to explain the same topic, why these different models used should be clarified first.

# Kimya Öğretmen Adaylarının Metalik Yapı ile ilgili Zihinsel Modelleri ve Metalik Bağ ile ilgili Kavramaları<sup>1</sup>

Canan NAKİBOĞLU<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 01 Haziran 2019, **Kabul Tarihi:** 12 Haziran 2019

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı kimya öğretmen adaylarının metalik yapı ve metalik bağ hakkındaki zihinsel modellerinin belirlenmesidir. Örneklem, Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği Programına devam eden 64 kimya öğretmen adayından oluşmaktadır. Tüm katılımcılar hem Genel Kimya hem de Anorganik Kimya dersleri sırasında metalik bağ teorileri ve metalik yapıyı görmüşlerdir. Veriler, açık uçlu iki soru içeren bir ölçekle toplanmıştır. İlk soruda, Kimya öğretmen adaylarından bakır metalinin yapısındaki bağı çizerek açıklamaları istendi. İkinci soruda, metalik bağın tanımı sorulmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından fenomenografik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Kimya öğretmen adaylarının metalik bağ ile ilgili nitel olarak farklı şekillerde düşündükleri ve öğrencilerin çoğunun zihinsel modellerinin basit olduğu ve bazılarının bağ teorilerinin melez modellerine sahip olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kimya Öğretmen Adayları, Metalik Yapı, Metalik Bağlanma, Zihinsel Model.

## 1. Giriş

Kimyasal bağlanma, kimyanın en temel ve önemli konularından biri olup birçok konunun öğrenilmesi için ön koşul bilgi niteliğindedir. Kimyasal bağ türlerinden biri olan metalik bağlanma, metallerin özellikleri, iletkenlik, yarı iletkenler gibi konularının iyi anlaşılmasında da son derece önemli olup öğretilmesi sırasında farklı modeller kullanılmayı gerektirir. Öğrencilerin bu modelleri kolayca anlayacakları düşünülse de farklı model kullanımı öğrencilerde farklı zihinsel modeller gelişmesine neden olabilmektedir. Zihinsel modeller, nesne, fikir veya süreçlerin gerçek temsilcileri olup kişilerin öğrenme sürecinde gelişir. Zihinsel modeller kişiye has olup, tamamlanmamış ve eksik olabilirler. Öğrencilerin sonraki öğrenmeleri için önemli bir role sahip olan bu zihinsel modellerin ortaya çıkarılması ve eksiklerin giderilmesi, tam öğrenmenin sağlanabilmesi için son derece önemlidir.

Ortaöğretim öğrencilerine çok ayrıntılı bilimsel modelleri göstermek uygun olmadığından, öğrencilerin soyutluk seviyesine uygun şekilde tasarlanmış modeller kullanılır ve bazen öğretilen konunun basitleştirilmesi gerekir. Bu basitleştirme bazen modelin bilimsel geçerliliğini kaybedebilmesi gibi bir soruna neden olabilir. Bu nedenle metalik bağlanma ile ilgili sorunlardan birisi ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde kullanılan öğretim modellerinin basitleştirilmiş olması, öğrencilerin hem metalik bağı tam kavramalarına engel olabilmekte hem de üniversite düzeyinde kimya derslerinde konunun doğru şekilde öğrenilmesine engel oluşturmaktadır. Bu durumdaki öğrenciler bazen de zihinlerinde konu veya kavrama yönelik kendilerine has zihinsel modeller geliştirebilmektedirler.

### 1.1. Kavramsal Çerçeve

Bağlar konusu Ortaokuldan itibaren öğretilen bir konu olmasına rağmen üniversite düzeyinde bile öğrencilerin hala bağ türlerinin tanımlamaları ve farklı bağ türlerinin oluşumlarının anlaşılması ile ilgili yanlış kavramalara ve öğrenme güçlüklerine sahip oldukları görülmektedir. Kovalent ve iyonik bağlama ile ilgili epeyce çalışma bulunmasına rağmen, metalik yapı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, diğer kimyasal bağlar ile ilgili yapılan çalışmalara göre metalik bağlanma üzerine nispeten daha az çalışma yapıldığı görülmüştür. Özellikle bu konuda Taber (2003)'ün çalışmaları ile Coll (2008)'ün tek başına ve grup olarak yaptığı çalışmaların ön plana çıktığını görmekteyiz (Coll and Taylor, 2002; Coll and Treagust, 2003).

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir kısmı International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology 'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Çalışma 2016/63 nolu proje olarak Balıkesir Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenmiştir.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi [canan@balikesir.edu.tr](mailto:canan@balikesir.edu.tr)

Coll ve Taylor (2002), Yeni Zellandalı Ortaöğretim, üniversite ve lisansüstü öğrencilerinin kimyasal bağlarla ilgili zihinsel modellerini inceledikleri çalışmalarında, Ortaöğretim öğrencileri tarafından metalik bağlanma ile ilgili en fazla tercih edilen modelin “elektron-denizi” modeli olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin bir kaçının çok karışık ya da belirsiz modellere sahip olduğu görülmüştür. Bazı öğrencilerin kovalent bağa benzer oktet modeline sahip oldukları belirlenirken, bazılarının da tanecikli yapı içeren metalik bir bağ tanımlaması yerine metallerin makroskopik fiziksel özelliklerinin listesini içeren tanımlar yaptıkları belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin de bir kısmı, ortaöğretim öğrencileri ile benzer modele yani “elektron-denizi” modeline yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır. Ancak üniversite öğrencilerinin beklendiği gibi “elektron-denizi” ile ilgili modellerinin daha ayrıntılı açıklamalar içerdiği belirlenmiştir. Örneğin şekil çiziminde metal katyon kısmını göstererek elektronların delokalizasyonundan bahsetmişlerdir. Lisansüstü öğrencilerinin en fazla tercih ettikleri modelin yine “elektron-denizi” modeli olduğu ve ortaöğretim öğrencilerinininkinden daha ayrıntılı açıklama yaptıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin de “elektron bulutu” ve “moleküler orbital” modellerinden bahsettikleri görülmüştür.

Taber (2003) İngiltere’deki A-seviye öğrencilerinden oluşan grubun metallerin yapısını açıklarken metalik bağ nasıl tanımları ile ilgili açıklamalarını ikili görüşmeler ile incelemiş ve öğrencilerin zihinsel modellerini belirlemeye çalışmıştır. Özellikle bu çalışmada ön bilgilerinin, öğrenmelerine nasıl bir etkisi olduğunu ve iki yıllık öğretimin sonucunda neler değiştiğini öğrencilerle ikili görüşmeler yaparak araştırmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin metallerdeki bağlanma ile ilgili genel olarak şu fikirlere sahip olma eğiliminde olduklarını belirtmiş olup bu fikirler şunlardır: Metallerde bağlanma yoktur; Metallerde bağlanmanın bir türü vardır, ancak bu gerçek bir bağlanma değildir; Metaller kovalent ve/veya iyonik bağlara sahiptirler; Metaller elektron denizi şeklinde metalik bağa sahiptir. Taber (2003), iki yıllık öğretimin sonunda öğrenci düşüncelerinin öğretim programında yer alan modellere sahip olma yönünde farklı düzeylerde ilerleme kaydettiğini belirlemiştir. Öğrencilerin metalik bağ farklı bir bağ olarak kabul ettikleri ve metal katyon örgüsü ile delokalize elektronlar arasındaki elektrostatik etkileşimleri ifade ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin bir kısmı kovalent ve iyonik bağlardaki açıklamaları metalik yapıları açıklamada da kullanmak istemektedir. Bu nedenle de eğer elektron transferi veya elektron alışverişi yoksa burada bağlanma yoktur diye düşündükleri görülmüştür. Çalışmada, bazı öğrencilerin metalik örgü oluşmasının nedenini elektrostatik kuvvetlerden çok soy gaz düzeni oluşumuna bağladıkları belirlenmiştir.

Redfors (2001), üniversite fizik öğrencilerinin metaller ve elektromanyetik radyasyon arasındaki etkileşimleri içeren durumlara ait açıklamalarında modelleri nasıl kullandıklarını incelemiştir. Bu alanda birçok bilimsel model bulunmasına rağmen, öğrencilerin açıklamalarında bilimsel modelleri pek fazla kullanmadıklarını ve bir kısmının açıklama yaparken Bohr atom modelini kullandığını belirlemiştir.

Metalik bağlar ve metalik yapı ile ilgili diğer bir çalışma Posada (1997) tarafından yürütülmüştür. De Posada (1997), 10. Sınıftan 12. Sınıfa kadar İspanyol öğrencilerin metallerin içyapısı ve elektrik iletkenlikleri ile ilgili kavramalarının ne olduğunu öğretim öncesi, öğretim sırası ve sonrasında araştırmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin kendilerine öğretilenlerle, kavramaları arasında önemli farklar olduğunu belirlemiştir. Daha sonra, ortaöğretimdeki ders kitaplarında metalik bağın nasıl öğretildiğini araştırmıştır (de Posada, 1999). Kitapları analiz ederken kitapların öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini geliştirecek şekilde yazılıp yazılmadığını da incelemiştir.

Son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalardan birinde Cheng ve Gilbert (2014), 14-15 yaş arası üç öğrencinin metalik bağ ile ilgili zihinsel modelleri ile metallerin dövülebilirliği ile ilgili düşüncelerini incelemişlerdir. İkili görüşmeler sırasında öğrencilerin kendi çizimlerine yönelik açıklamaları ve daha önce öğretmenleri tarafından kullanılan diyagramları yorumlamaları yoluyla düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin metalik bağ tanımını hatırlayıp yazabildiklerini ancak bu tanımlamaya uygun bilimsel gösterimleri çizemediklerini belirlemişlerdir. Çalışmada, ikili kodlama teorisine dayanarak, öğrencilerin derslerde konuyu görsel ve sözlü olarak eşzamanlı gördüklerinde, ilgili elektrostatik kuvveti daha iyi anlayabilecekleri önerilmiştir.

Cheng ve Oon (2016), 3006 tane 10-12 öğrencilerin metalik bağlanmayı anlamaları üzerine bir başka çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma verilerini yazılı bir ölçek ile toplamışlardır. Bu ölçek, Chi’nin ontolojik bilimsel kavramlar kategorisine ve alan yazındaki öğrencilerin metalik bağlanma ile ilgili belirlenen kavramalarına dayanarak geliştirilmiştir. İki kısımdan oluşan ölçme aracının ilk kısmında öğrencilerin metalik bağa yönelik *yapı*, *süreç* ve *etkileşim* kategorilerine yönelik anlayışları ikinci kısımda da

metallerin dövülebilme özelliği incelenmiştir. Çalışma sonuçları öğrencilerin *yapı, süreç ve etkileşim* anlayışlarının tek boyutlu ve artan zorluk derecesinde olduğunu ortaya koymuştur.

### 1.2. Çalışmanın Amacı

Metalik bağlanmanın öğretilmesi sırasında ilk olarak basit tanecikli model kullanılırken lise düzeyinde elektron denizi modeli kullanılır. Ayrıca, elektron denizi modeli ile metalik bağ açıklanırken tüm örgüyü bir arada tutan elektrostatik etkileşimlerin de bağ oluşumunda dikkate alınması gerekir. Üniversite düzeyinde gerek Genel Kimya gerekse Anorganik Kimya derslerinde metalik bağın açıklanmasında elektron denizi modeli yanında *Band Kuramı* gibi daha üst düzey teoriler de kullanılır. Özellikle metallerde ve yarı iletkenlerdeki iletkenliğin sıcaklıkla değişimini açıklamak için *Band Kuramı* son derece önemlidir. Metalik bağ yanında metalik yapının açıklanması için de sıkı istiflenme modelleri ve birim hücre gösterimleri kullanılır. Bütün bu farklı model ve gösterimler öğrencilerin zihinlerinde bir modeli tam anlamıyla canlandırmasında sorunlar olmasına zaman zaman da melez modeller gelişmesine neden olabilir. Diğer taraftan metalik bağlanma ve metallerin özelliklerinin Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programlarının önemli bir konusu olması nedeniyle kimya öğretmen adaylarının bu konuları doğru bir şekilde anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları önemlidir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada öncelikle öğretmen adaylarının metalik bağlanma ile ilgili zihinsel modellerinin nasıl olabileceği ve metalik bağ nasıl kavramsallaştırdıklarının belirlenmesi, önceki öğrenmelerinin zihinsel modellerinin oluşumuna bir etkisinin olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada *tarama modeli* kullanılarak var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma olarak tanımlanır Karasar (2005). Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel (2008) *tarama araştırmasını* için "bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışma (s. 16)" olarak tanımlamışlardır.

### 2.2. Örneklem

Çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde *uygun örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. *Uygun örnekleme yöntemi*, zaman ve işgücü açısından oluşan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay uygulama yapılabilecek birimden seçilmesi olarak açıklanmıştır (Büyüköztürk vd., 2009). Bu şekilde belirlenen çalışmanın örneklemini, bir devlet üniversitesinin Kimya Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda farklı yıllarda 2. sınıfa devam eden 43'ü kadın 21'i erkek olmak üzere 64 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Cheng ve Oon (2016), *İkili Kodlama Teorisinin* görsel ve sözlü temsil sistemlerinin birlikte çalışabilmesine rağmen, bağımsız olarak da çalışabileceğini ifade ettiğini belirterek, öğrencilerin metalik bağ ile ilgili düşüncelerinin ortaya çıkarılmasında hem görsellerden yararlanmış hem de yazılı açıklama yapmalarını istenmiştir. Bu çalışmada da benzer düşünceden yola çıkarak öğrencilerin hem çizim hem de sözel şekilde metalik bağ nasıl kavramsallaştırdıkları ve zihinsel modelleri araştırılmıştır. Bu amaçla iki açık uçlu sorudan oluşan bir yazılı test kullanılarak veri toplanmıştır. İlk soruda, öğretmen adaylarından bakır metalindeki bağlanmayı çizerek açıklamaları, ikinci soruda ise metalik bağın ne olduğunun yazılı olarak tanımlanmaları istenmiştir.

### 2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplanmasından önce öğretmen adaylarına çalışmanın amacı hakkında kısaca bilgi verildikten sonra çalışmaya katılmak için gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve isimleri her hangi bir yerde geçmeyeceği konusunda teminat verilerek verilerinin aynen kullanımı konusunda izinleri alınmıştır. Bu açıklamalar sonrasında veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır.

## 2.5. Verilerin Analizi

Çalışmanın ilk sorusunda yer alan çizimlerin analizinde ilk olarak metalik bağın ve metalik yapıların öğretiminde kullanılan tüm model ve teorileri, Anorganik Kimya doktorasına sahip araştırmacı tarafından incelenerek belirlenmiştir. Daha sonra toplanan verinin tamamı analiz edilerek, daha önce belirlenen kategorilerden öğretmen adaylarının yanıtlarının girmediği farklı bir kategori varsa (örn. Melez modeller) bunların eklenmesi ile analiz kategorileri son hale getirilmiştir. Analiz kategorileri belirlenirken çizimler ile beraber öğrencilerin çizimlerin üzerinde yazdıkları ifadelerinde dikkate alınması ile belirlenen kategoriler ve bu kategorilere yönelik açıklamalar Şekil 1’de verilmiştir.

Kategori	Gösterim	Açıklama
Basit Tanecik Modeli		Metal atomlar katı küreler halinde çizilip, sıkı istiflenme olduğuna ilişkin bir ifade yazılmamış sadece atomların bir arada bulunduğu belirtilmiş olması.
Sıkı istiflenme Modeli		Şekil olarak basit tanecik modeli veya farklı sıkı istiflenmeyi gösteren çizimlerin yapıлып yan tarafına "sıkı istiflenmeye" işaret eden açıklamaların yazılması durumu
	Birim Hücre ile beraber 	Çizimle gösterilmiş veya birim hücre çizilip yanına sıkı istiflenme olduğu yazılmış
	Elektron denizi modeli ile beraber 	Sıkı istiflenme modeli çizilip aynı zamanda açıklama da elektron denizinden bahsedilmiş olması durumu.
Birim Hücre Modeli		Sadece bir tane birim hücre çizilmiş ve/veya yanına birim hücre olduğunu belirten bir ifade yazılması durumu.
Elektron denizi modeli		Metal atomlarından oluşan katyonlar ile elektronların yer aldığı çizim ve açıklamalar bulunması durumu.
Kovalent Bağ	Elektron bulutu modeli 	İki metal atomunun orbitallerinin kovalent bağdakine benzer şekilde elektron bulutu şeklinde çakıştırılması
	d Orbital çakışması 	Bakır atomlarının d orbitallerinin çakışarak kovalent bağdakine benzer bağ yapması
	Molekül oluşumu 	İki bakır atomunun molekül oluşumundaki gibi birbirine bağlanması.
	Molekül oluşumu ile sıkı istiflenme birlikte 	Bakır molekülü (Cu <sub>2</sub> ) oluşumunun gösteri ve ayrıca sıkı istiflenme gösterimi birlikte olması durumu.
	Molekül oluşumu ve Birim Hücre 	İki bakır atomunun molekül oluşumundaki gibi birbirine bağlanması ile birim hücre gösteriminin birlikte olması durumu.
Kafes veya örgü modeli		
Elektronik diziliş	$^{29}\text{Cu}: 1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6 4s^1 3d^{10}$	

Şekil 1. Bakır Metali Yapısının Değerlendirme Kategorileri ve Açıklamaları

Şekil 1’den de görüldüğü gibi bakır metalinin yapısı ile ilgili öğrencilerin zihinsel modelleri yedi kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerden “sıkı istiflenme” kategorisi altında 3 alt kategorinin, “kovalent bağ” kategorisi altında da 5 alt kategori yer almaktadır. Son olarak belirlenen kategorilere göre veri analizi araştırmacı tarafından iki farklı zamanda yapılarak *iç tutarlılık* sağlanmıştır (Gay and Airasion, 2000, p.176).

İkinci sorunun analizinde fenomenografik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenografik araştırma yaklaşımı, insanların bir fenomeni anlama, anlamlandırma, kavrama, haberdarlık veya deneyimleme yollarındaki çeşitliliğin ortaya çıkartılması olarak tanımlanır (Akerlind 2002). Bireylerin bir fenomenle ilgili tanımlamaları doğru veya yanlış olarak değerlendirilmez. Bireylerin araştırılacak olan fenomenle ilgili olarak ortaya attıkları tanımlar kategorilere ayrılır. Tanımların kategorilere ayrılması bireylerin ne düşündüklerini açıkça ortaya koyar (Koballa vd., 2000). Kodlamaların güvenilirliğinin sağlanması amacıyla araştırmacı verilerin tümünü farklı zamanda iki kez analiz ederek karşılaştırmıştır. Miles ve Huberman’ın (1994) göre hesaplanmış ve 0.95 değeri elde edilmiştir. Ayrıca bir kimya öğretim üyesi tarafından kodlamalar incelenerek onaylanmıştır. Frekansın bir ve iki olduğu çizim ve açıklamalar, eğer bir anlam ifade ediliyorsa değerlendirmeye alınmıştır. Metalik bağ tanımlaması ile ilgili analiz sonuçları bir kavram haritası oluşturularak sunulmuştur.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Öğretmen Adaylarının Bakır Metal Yapısına ait Zihinsel Modellerine İlişkin Bulgular

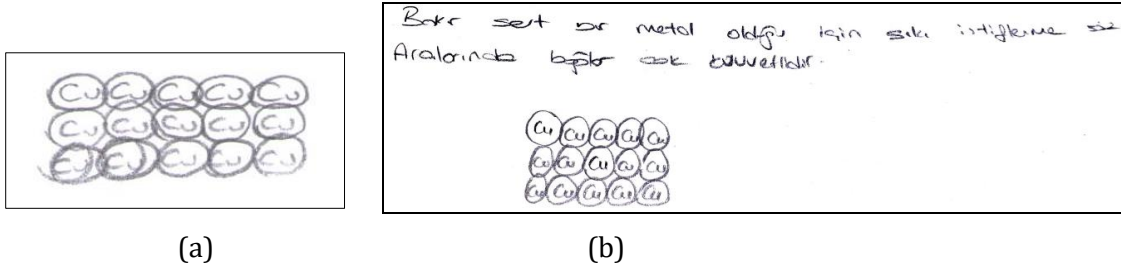
Şekil 1’de yer alan kategorilerin dikkate alınması ile gerçekleştirilen analiz sonucunda kimya öğretmen adaylarının metalik yapıya ilişkin zihinsel modellerine ait bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**  
Kimya Öğretmen Adaylarının Zihinsel Modellerine İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategori	f	%
Basit Tanecik Modeli	-	12	18.8
	Birim Hücre ile beraber sıkı istiflenme	6	10
Sıkı istiflenme Modeli	Sıkı istiflenme	3	
	Elektron denizi modeli ile beraber sıkı istiflenme	1	
	d orbitallerinin çakışması	3	9
	Elektron bulutu modeli	2	
Kovalent Bağ	Molekül oluşumu	2	
	Molekül oluşumu ile beraber birim hücre	1	
	Molekül oluşumu ile birlikte sıkı istiflenme	1	
Birim Hücre Modeli	-	7	10.9
Elektron denizi modeli	-	6	9.4
Elektronik dizilişi	-	4	6.2
Kafes veya örgü modeli	-	1	1.6
Yanıt yok	-	15	23.4
Toplam		64	100

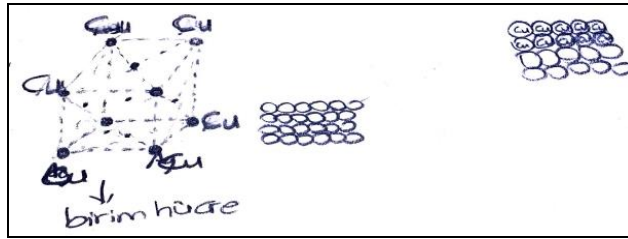
Tablo 1 incelendiğinde kimya öğretmen adaylarının bakır metalinin yapısına yönelik çizimlerinin 7 ana kategoride toplandığı ve bunlardan en fazla tercih edilen kategorinin (%18.8) “basit tanecik modeli” kategorisi olduğu görülür. Bu en temel kategori öğrencilere Ortaokul düzeyinde gösterilen bir çizim şeklidir. Her ne kadar 2018 yılı Ortaokul Fen Bilimleri dersi öğretim programından bağlar konusu çıkarılmış olsa da, örnekleme yer alan öğretmen adaylarının Ortaokulda okudukları yıllardaki fen bilimleri derslerinde bağlar konusunun yer alması nedeniyle öğretmen adayları bu modeli daha önceki öğretimlerinde görmüşlerdir. Bu kategoride genel olarak kimya öğretmen adaylarının metalin yapısını ya

yan yana sıralanmış boş küreler şeklindeki atomlardan oluşmuş şekilde ya da içinde bakır atomunun simgesi "Cu" yazan yan yana sıralanmış küreler şeklinde çizdikleri görülmüştür. Bu kategoriye ait örnek bir çizim Şekil 2.a'da verilmiştir. İkinci en fazla tercih edilen çizim olan "sıkı istiflenme" kategorisinde (%15.6), 3 alt kategorinin yer aldığı belirlenmiştir. Bunlardan ilki basit sıkı istiflenme kategorisidir. Bu kategoride yer alan çizimler genellikle "basit tanecik modeli" kategorisi çizimlerine benzemekle birlikte, burada çizim yanına bir açıklama eklenerek bu yapının "sıkı istiflenme" olduğu yazılı olarak ifade edilmiştir. Şekil 2.b'de yer alan çizim ve hemen üzerinde yer alan açıklama bu durumu açıkça göstermektedir.



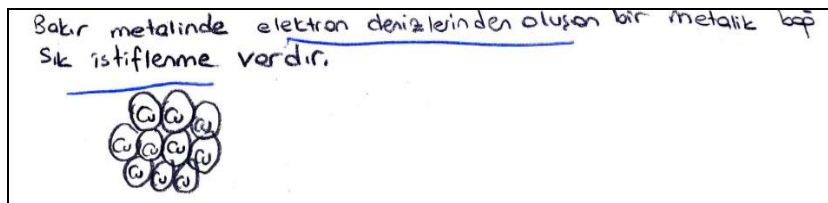
Şekil 2. Örnek öğretmen adayları çizimleri (a) Basit tanecikli model kategorisi (b) Sıkı istiflenme alt kategori

Sıkı istiflenme kategorisinde en fazla tercih edilen alt kategorisi olan "Birim Hücre ile beraber sıkı istiflenme" alt kategorisine ait çizimlerde öğretmen adaylarının sıkı istiflenme modeli çizdikten sonra yanına bir birim hücre çizdikleri belirlenmiştir. Bu çizim genellikle üniversite düzeyi derslerde metal veya genel olarak kristal katılar anlatılırken izlenen yola benzer bir gösterimdir. Şekil 3'de bu alt kategoride yer alan çizimlere ait bir öğretmen adayının çizimi örnek olarak verilmiştir.



Şekil 3. Birim Hücre ve Sıkı İstiflenmenin Birlikte Yer aldığı alt kategoriye ait bir örnek çizim

Sıkı istiflenme kategorisinin diğer bir alt kategorisi olan "elektron denizi modeli ile beraber sıkı istiflenme" modeli, tek bir öğretmen aday tarafından çizilmiştir. Şekil 4'de yer alan çizimde görüldüğü gibi, öğretmen adayları sıkı istiflenme modeli çizerek, bu modelde yer alan atomların elektron denizi modeline göre bağ yaptığını belirtmektedir.

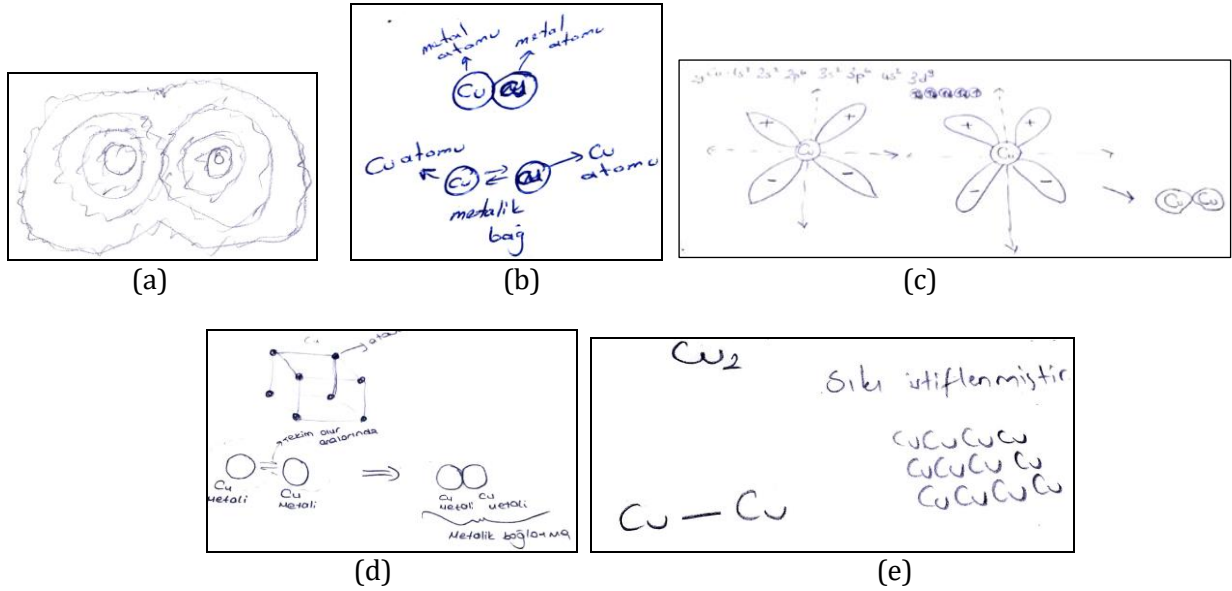


Şekil 4. Elektron denizi modeli ile beraber sıkı istiflenme alt kategorisine ait bir örnek çizim

Tablo 1'den görüldüğü gibi, üçüncü önemli kategori "kovalent bağ" şeklinde etiketlenen kategoridir (%14.1). Bu kategoride bakır atomlarının kovalent bağdakine benzer moleküllerden oluştuğunu gösteren çizimler yer almaktadır. Beş farklı alt kategoriden oluşan bu kategorideki çizimlerin, "elektron bulutu" alt

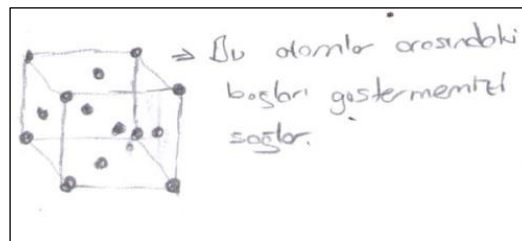


kategorisinde yer alan öğretmen adaylarının çizimleri incelendiğinde, kovalent bağdaki elektron bulutu şeklinde gösterilen orbitallerin çakışmasına benzer şekilde iki bakır atomunun orbitallerini çakıştırdıkları görülmüştür (Şekil 5a). İkinci alt kategoriye alınan çizimlerde “molekül oluşumu” ‘nun genel olarak küre şeklinde iki bakır atomunun molekül şeklinde çizildiği gösterimlerdir (Şekil 5.b). Şekil 5.b’de yer alan molekül çizimi ile birlikte farklı çizim ve açıklamaların yer aldığı çizimler, bu farklılıklar dikkate alınarak farklı alt kategoriler olarak alınmıştır. Şekil 5. c ve d’de bu şekilde gruplandırılan diğer iki alt kategorilerin her biri için örnek öğrenci çizimleri verilmiştir. Son olarak “kovalent bağ” kategorisinin altında yer alan “molekül oluşumu ile birlikte sıkı istiflenme” kategorie ait örnek bir öğrenci çizimi Şekil 5.e’ de verilmiştir. Burada bakır atomlarından  $Cu_2$  şeklinde bir molekül oluştuğu direkt gösterilmiştir.



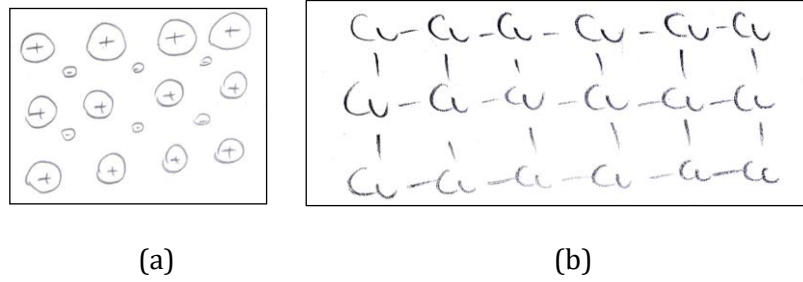
**Şekil 5.** Kovalent bağ kategorisinin alt kategorilerine yönelik örnek çizimler (a)Elektron bulutu modeli (b) Molekül oluşumu (c) d orbitallerinin çakışması (d) Molekül oluşumu ile birlikte birim hücre (e) Molekül oluşumu ile sıkı istiflenme

Dördüncü kategori olan “birim hücre kategorisinde”, öğretmen adaylarının % 10.9’ unun sadece birim hücre çizdikleri ve bakır atomlarını bu birim hücrelerin üzerinde gösterdikleri belirlenmiştir. Şekil 6’da örnek bir çizim verilmiştir.



**Şekil 6.** Birim hücre kategorisine ait örnek bir çizim.

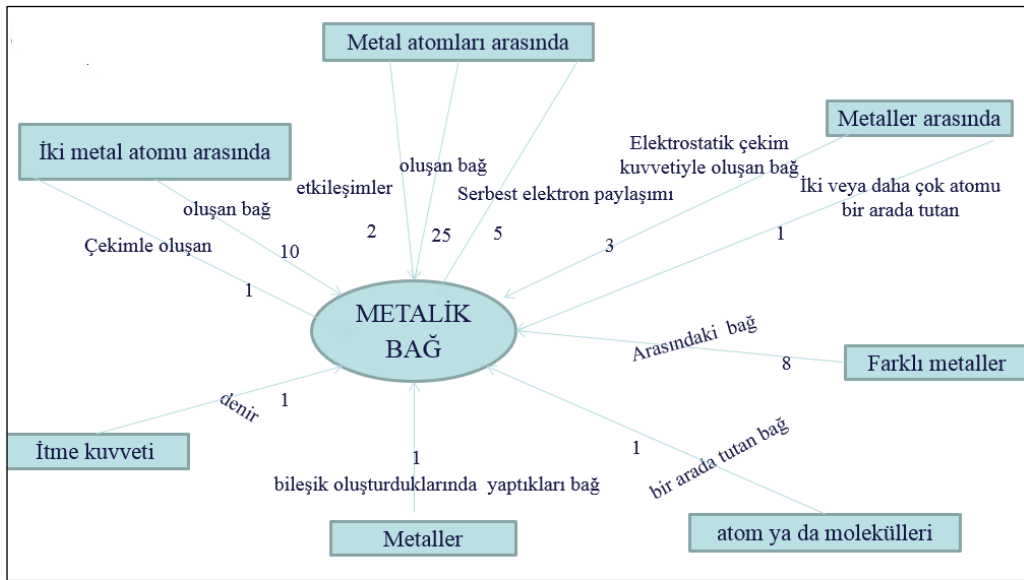
Öğretmen adaylarının tarafından çizilen modellerden % 9.4’ ünün “elektron denizi modeli” şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu modelde, bakır atomları pozitif yüklü küreler şeklinde gösterilirken, aralarına serbest elektronlar çizilmiştir (Şekil 7a). Öğretmen adaylarından % 6.2’ sinin her hangi bir çizim yazmadığı, sadece bakır atomuna ait elektronların orbitallere dağılımını gösteren bakır atomu elektron dağılım dizilişini yazdıkları belirlenmiştir. Bu kategorilerdeki çizimlerin dışında bir öğretmen adayının “kafes veya örgü modeli” şeklinde adlandırılan ve kitaplarda yer almayan kendine özgü bir çizim yaptığı görülmüştür. Şekil 7b’de yer alan bu çizimde bakır atomlarının bir örgü oluşturacak şekilde birbirine çizgiler ile bağlandığı görülmektedir.



Şekil 7. (a) Birim hücre kategorisine ait örnek bir çizim. (b) Kafes veya örgü modeli kategorisine ait örnek bir çizim.

### 3.2. Öğretmen Adaylarının Metalik Bağ ile ilgili Tanımlamalarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının metalik bağ ile ilgili tanımlamalarının analizi sonucunda, frekans değerlerinde yola çıkarak metalik bağ betimleri haritalanmıştır. Oluşturulan betimleme modeli Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Kimya Öğretmen adaylarının metalik bağa yönelik betimlemeleri

Şekil 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yarıya yakınının (25) metalik bağ “metal atomları arasında oluşan bağ olarak” kavramsallaştırdıkları görülmektedir. Bu betimlemenin çizimlerinde yer alan sıkı istiflenme ve tanecik modeli çizimleri ile örtüştüğü görülmektedir. Benzer şekilde ikinci sıradaki betimleme olan (10 öğretmen adayı) “iki metal atomu arasında oluşan bağ” betimlemesi, çizim kategorisinde yer alan “kovalent bağ” ile örtüşmektedir.

Betimleme ifadelerinden 5 öğretmen adayı tarafından belirtilen “serbest elektron paylaşımı” ile 3 öğretmen adayının belirttiği “elektrostatik çekim kuvveti ile oluşan bağ” ifadeleri elektron denizi modeli düşüncesine karşı gelmektedir.

Şekil 8’de yer alan öğrenci betimlemelerinden metalik bağın “farklı metaller arasındaki bağ” (8 öğretmen adayı) ile “metaller arasındaki bağ” ifadeleri yanlış kavrama ifadesi olarak değerlendirilebilir. Bu tür düşünceye sahip öğretmen adaylarının metalik bağ aynı veya farklı metaller arasında oluştuğu şeklinde bir düşünceye sahiptirler.

## 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonunda, öğretmen adaylarının metalik yapı ile ilgili zihinsel modellerinin yedi farklı grup altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu modellerden biri olan “basit parçacık” modelinin hala önemli

bir düzeyde öğrenci zihninde yer alması, öğretmen adaylarının ortaokul düzeyinde gördükleri basit modellerin hala etkisinde kaldığını göstermektedir. Benzer şekilde üst düzey modeller gösterilmesine rağmen “elektron denizi modeli” de öğrencilerin çizimlerinde yer alan diğer bir basit modeldir. Bu durum öğrencilerin metalik yapıyı açıklamada kullanılan zihinsel modelleri oluşurken geçmiş öğrenmelerinin etkisinin önemli olduğu görülmektedir. Taber (2003) öğrencilerin mental modellerini belirlemeye çalışmasında, özellikle ön bilgilerinin, zihinsel modellere etkisini incelemiştir. Her ne kadar öğrencilerin zihinsel modellerinde öğretim ile değişiklik olsa da, ilk öğrenmelerinin bu modeller üzerinde önemli etkisi olduğunu belirlemiştir.

Coll ve Taylor (2002), Ortaöğretim öğrencilerinin metalik bağlanma ile ilgili en fazla tercih edilen modelin “elektron-denizi” modeli olduğunu, üniversite öğrencilerinin ve lisansüstü öğrencilerinin de bir kısmının, “elektron-denizi” modeline yönelik açıklamalarda bulunduğunu belirtmiştir. Ancak çizimlerinin biraz daha ayrıntılı olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da benzer şekilde üniversite düzeyinde ders almış öğretmen adaylarının çizimleri Band kuramı gibi daha üst düzey kuramlara dayansa bile, hala “elektron denizi modeli” tercih edilen bir model olma özelliğini sürdürmektedir. Ancak Coll ve Taylor (2002)’in çalışmasından farklı olarak, buradaki öğretmen adaylarının çizimleri çok fazla ayrıntılı değildir. Öğretmen adaylarının çizimleri incelendiğinde lise kitaplarında yer alan elektron denizi modeli çizimleri ile benzer olduğu görülür. Bu durum zihinsel modellerin geçmiş deneyimlerinin etkisinin yanında ders kitaplarında kullanılan çizimlerinde zihinsel model oluşumunda önemli bir etkiye sahip olduğu göstermektedir.

Coll ve Taylor (2002) çalışmalarında lisansüstü öğrencilerin de en fazla tercih ettikleri modelin yine “elektron-denizi” modeli olması yanında bazı öğrencilerin “elektron bulutu” ve “moleküler orbital” modellerinden bahsettiklerini belirlemişlerdir. Bu çalışmanın bulgularında da öğretmen adaylarının bir kısmının elektron bulutu modelini kullandıkları belirlenmiştir. Ancak bunu kovalent bağ ile karıştırmaktadırlar. Bu durum metalik bağın Band kuramına göre açıklanmasında kovalent bağa benzer şekilde açıklamaların yapılması ve bu durumun öğrencinin zihnini biraz karıştırdığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarından hiç biri Band kuramından bahsetmemiştir ve bir kısmı metal atomları arasında moleküller oluştuğu şekilde bir düşünceye sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada ulaşılan diğer bir sonuç, öğretmen adaylarının zihinlerinde metalik yapı ile ilgili “sıkı istifleme” ve “birim hücre” kavramının da yer alıyor olmasıdır. Bu durum öğretmen adaylarının lisans düzeyinde öğretilen konuların da zihinlerindeki modeli önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Ancak sıkı istiflenme ile birlikte farklı modelleri birleştirerek melez modeller oluşturmaları, öğretmen adaylarının birkaç modeli bir arada kullanabildiğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının metalik bağ ile ilgili tanımlamalarında genel bağlanmanın temelinde yer alan bir atomun çekirdek ile diğer atomun elektronları arasındaki çekimlerden hiç bahsetmedikleri görülmektedir. Bu durum bütün bağ türleri için öğrencilerin açıklamalarında bu tür etkileşimleri pek dikkate almadıkları yönünde alan yazında belirlenen sonuçlar ile örtüşmektedir (Taber, Tsapalis ve Nakiboğlu, 2012). Gerek bağ kuramının temelinde yer alan etkileşimlerin öğrenciler tarafından tam anlaşılması gerekse arka arkaya birçok modelin sunulması öğretmen adaylarının zihninde metalik yapı ve metalik bağ oluşumunu tam yapılandıramadıklarını göstermektedir.

Araştırma sonunda şu öneriler sunulabilir;

- Öncelikle temel bağ kuramı iyi açıklanmalı bir başka değişle bağ oluşumunun temelinde yatan elektrostatik etkileşim çok iyi vurgulanmalı ve bu açıklamalar her bağ türü öğretilirken o bağ türüne özgü olacak şekilde tekrar ele alınmalıdır.
- Modeller kullanılırken, farklı modellerin birbiri ile ilişkisi ve neden farklı modellerin var olduğu öğrenciye iyi açıklanmalıdır.
- Bağların elektron ortaklaşması veya elektron transferine dayanarak açıklanacağı fikrinden uzaklaşılmalı, enerji değişimleri ve çekim kuvvetleri üzerinden açıklamalar yapılmalıdır.
- Öğretilen konuların bilimsel yeterliği ile öğrencinin anlayabileceği düzeyde olması arasında bir denge sağlanmalıdır.

**Kaynaklar**

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Cheng, M. M. W. & Gilbert, J. K. (2014) Students' visualization of metallic bonding and the malleability of metals, *International Journal of Science Education*, 36(8), 1373-1407, DOI: 10.1080/09500693.2013.867089
- Cheng, M. M. W. & Oon, P.-T. (2016). Understanding metallic bonding: Structure, process and interaction by Rasch analysis. *International Journal of Science Education*, 38(12), 1923-1944, DOI: 10.1080/09500693.2016.1219926.
- Coll, R. K. & Taylor, N. (2002). Mental models in chemistry: Senior chemistry students' mental models of chemical bonding. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 3(2), 175-184.
- Coll, R. K. & Treagust, D. F. (2003). Learners' mental models of metallic bonding: A cross-Age study. *Science Education*, 87: 685-707.
- Coll, R. K. (2008). Chemistry learners' preferred mental models for chemical bonding. *Journal of Turkish Science Education*, 5(1), 22-47.
- De Posada, J. M. (1997). Conceptions of high school students' concerning the internal structure of metals and their electric conduction: Structure and evolution. *Science Education*, 81: 445-467.
- De Posada, J. M. (1999). The presentation of metallic bonding high school science textbooks during three decades: Science Educational reforms and substantive changes of tendencies. *Science Education*, 83: 423-447.
- Gay L. R. and Airasion P. (2000). *Educational research: competencies for analysis and application*, Prentice-Hall, New Jersey.
- Harrison, A. G. & Treagust, D. F. (1996). Secondary students' mental models of atoms and molecules: Implications for teaching chemistry. *Science Education*, 80(5), 509-534.
- Karasar, N., (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti: Ankara.
- Marton F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Redfors, A. (2001). University physics students' use of models in explanations of phenomena involving interaction between metals and electromagnetic radiation. *International Journal of Science Education*, 23(12), 1283-1301.
- Taber, K. S. (2002). *Misconceptions in chemistry: prevention, diagnosis and cure?* (2 volumes) The Royal Society of Chemistry: London.
- Taber, K. S. (2003). Mediating Mental Models of Metals: Acknowledging the priority of the learners' Prior learning. *Science Education*, 87: 732-758.
- Taber, K. S., Tsaparlis, G. & Nakiboğlu, C. (2012). Student conceptions of ionic bonding: Patterns of thinking across three European contexts. *International Journal of Science Education*, 34(18), 2843-2873.



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## An Insight into the Attitudes of Foreign ESL Students to Learning Turkish

Burcu ŞENTÜRK<sup>1</sup>, Hüseyin DEMİR<sup>2</sup>

Received: 19 February 2019, Accepted: 13 June 2019

### ABSTRACT

The study investigated the attitudes of foreign students' toward learning Turkish as a second language. The study was carried out with 30 foreign students studying at Bartın University the Language Education and Instruction Application and Research Center in the 2018-2019 academic year by administering a survey designed on a five-point Likert scale with 43 items. The scales examined in the questionnaire were "integrativeness, attitudes to L2 community, cultural interest, attitudes to learning Turkish, criterion measures, ideal L2 self, ought-to L2 self, family influence, instrumentality (promotion and prevention), and fear of assimilation". The data were analyzed by using SPSS program. The results revealed that Foreign first-year university students had positive attitudes towards learning Turkish since they need it in their lives and through their education.

**Keywords:** Attitude, Motivation, ESL Learners, Professional Needs.

<sup>1</sup> Assist. Prof. Dr., Bartın University, [bsenturk@bartin.edu.tr](mailto:bsenturk@bartin.edu.tr)

<sup>2</sup> Assist .Prof. Dr., Bartın University, [hudemir@bartin.edu.tr](mailto:hudemir@bartin.edu.tr)

# Türkçeyi İkinci Dil olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Bir Bakış

Burcu ŞENTÜRK<sup>1</sup>, Hüseyin DEMİR<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 19 Şubat 2019 , **Kabul Tarihi:** 13 Haziran 2019

## ÖZET

Çalışmada yabancı öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları incelenmiştir. Çalışma, beşli Likert ölçeğinde 43 maddeden oluşan bir anket uygulanarak, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bartın Üniversitesi Dil Eğitim ve Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde okuyan 30 yabancı öğrenciyle gerçekleştirildi. Anketteki maddeler, Dörnyei ve Csizér (2006) ve Ryan (2005) tarafından yakın zamanda tasarlanmış bir ankette seçilmiştir. Çalışmanın amacı olarak kullanılan alanlar: bütünlük, bütünlüşme, ikinci öğrenilen dil topluluğuna tutum, kültürel ilgi, Türkçe öğrenmeye yönelik tutum, ölçüt önlemleri, ideal ikinci dil öz, kendi kendine ikinci dil edinimi özeti, aile etkisi, araçsallık (tanıtım ve önleme) ve asimilasyon korkusu. Toplanan veriler SPSS istatistik programında tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edildi. Sonuçlar, Yabancı birinci sınıf üniversite öğrencilerinin, enstrümantal nedenlerden ötürü, ikinci bir dil olarak Türkçe öğrendiklerini ve ayrıca, bütünlüşürücü motivasyonun, bir dereceye kadar katılımcılar için baskın motivasyonel yönelim olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tutum, Motivasyon, Bütünlük, L2 Topluluğu, Araçsallık.

## 1. Introduction

With the development in communication and information technologies, the disappearance of the borders with the spread of globalization, and the world's getting smaller make it necessary to learn a foreign language. In accordance with these advancements, the interest in Turkish language also increases.

Thanks to the interest in Turkish language, those working in the field mostly focus on how to teach Turkish more effectively. In other words, the developments in the field of education have started to be applied in teaching Turkish as a second language.

To be able to learn a first or second language, people should master in four basic skills which are listening, speaking, reading and writing. However, while some learners learn it as ease and master it in a component way, some learners have difficulty in developing their proficiency and make slow improvement. To be able to understand the reason for it, a great deal of research has been conducted and second-language acquisition (SLA) researchers have concluded that although the learners follow a general development process, each of them has different degrees of success. The question of "What makes some language learners more successful than others in the same opportunities?" has been tried to find out by the SLA researchers since the 1970s. Finally, they agreed that there are some aspects that enhance language learning success (Şentürk, 2017).

Attitudes are important and are influenced by many things like parents, peers, and interactions with people. Thus, attitudes "form a part of one's perception of self, of others, and of the culture in which one is living" (Brown, 2000).

In line with this background, this study looks into Turkish first-year undergraduates' attitudes towards learning English in an EFL setting. Therefore, the research question addressed in this study is:

- What are the foreign university students' attitudes towards Turkish language learning?

## 2. Review of literature

Attitude is described as "a tendency to respond positively or negatively towards a certain thing, idea, person, situation, etc." For education, Brown (2000) points out that teachers must be conscious that all

<sup>1</sup> Dr.Öğr.Üyesi, Bartın Üniversitesi, [bsenturk@bartin.edu.tr](mailto:bsenturk@bartin.edu.tr)

<sup>2</sup> Dr.Öğr.Üyesi, Bartın Üniversitesi, [hudemir@bartin.edu.tr](mailto:hudemir@bartin.edu.tr)

learners have varying degrees of positive and negative attitudes and clarifies that by using different methods or/and activities, the students with a negative attitude may change their opinions.

### 2.1. Attitudes and Foreign Language Learning

Attitude has received significant attention in the field of education. It has been proven that the attitude is a part of learning and as a result it is an important part of second language pedagogy. It is believed that “attitudes towards learning influence behaviors like selecting books or speaking a foreign language” (Kaballa & Crowley, 1985 as cited in Weinburgh, 1998). It is concluded that attitudes affect people’s inner mood, thus learning (Şentürk, 2019).

Chamber (1999) states that “learning happens more easily, when the learner has a positive attitude towards the language and language learning”. Chamber (1999) affirms that successful learning depends on positive attitude towards language and learning; thus, it is an important part of success. Studies of Gardner and Lambert (1972) support the idea that an individual needs positive attitude to enhance his/her achievement in language. Brown asserts that (2000; 181), is “that second language learners benefit from positive attitudes and that negative attitudes may lead to decreased motivation and, in all likelihood, because of decreased input and interaction, to unsuccessful attainment of proficiency.”

### 2.2. Studies Related to Attitude toward Learning Foreign Languages in Literature

As attitude is accepted as a predictor of foreign language achievement, the numbers of studies have increased to examine it. There are many studies on the effects of attitudes on foreign language achievement. Researchers have also studied on different variables and their relationships with language attitude and other variables such as attitude and language learning strategies (Gan, 2004), attitudes and level of language achievement (Graham, 2004; Karabıyık, 2019), attitude and anxiety (Levine, 2003) attitude and gender (Karahana, 2007) and so on.

One of the studies conducted in Turkey on attitude is Tarhan’s (2003). She studied on 982 students in 42 Anatolian high schools. She conducted it to see whether the students had positive attitude or not. As a result of her study, it is proved that students have a positive attitude towards English.

Karahana (2007) studied the relationship between language attitudes toward English and gender. He surveyed over 190 eight grade students of a private school. The studies showed that female students have higher rates of attitude towards the target culture when compared to male students.

## 3. Methodology

### 3.1. Participants & Setting

The study was conducted in an ESL setting, at the Language Education and Instruction Application and Research Center at Bartın University, Bartın, Turkey, where university students study Turkish for general purposes during a complete academic year before they start their university education at their departments. 30 A1 level students participated in the study. The students were all four-year undergraduate students. The medium of instruction at the university is Turkish. The study was carried out with the preparatory school students of these departments.

### 3.2. Data Collection Instrument

An attitude questionnaire adopted from Dörnyei and Csizér (2006) was used as an instrument in this study. It was also used by Göztepe (2014). In the questionnaire, there were 43 items including questioning the degree of the participants’ opinions and feelings about learning English. Table 1 below presents the information about the scales in the questionnaire:

**Table 1**

The items of the questionnaire focus on the following domains

Domains	Questionnaire Item No
Integrativeness	7,12,17
Attitudes to L2 Community	8,10,11

Cultural Interest	13,14,15,16
Attitudes to Learning English	18,19,20,21,22
Criterion Measures	24,25,26,43
Ideal L2 Self	27,28,29
Ought to L2 Self	23,30,31
Family Influence	32
Instrumentally Promotion	9,33,34,35,36,40
Instrumentally Prevention	37,38,39,41
Fear of Assimilation	42

There are eleven subscales in the attitude scale. The first is integrativeness and cultural interest, which refer to the willingness to learn the language to communicate with the community members "(e.g. 17. How important do you think learning English is in order to learn more about the culture and art of its speakers?)"; attitudes to L2 community and learning English are related to the beliefs of the students towards the L2 community "(e.g.11. How much do you like to meet people from English-speaking countries?)"; criterion measures is related with the learners efforts to learn English and Ideal L2 Self proposes what the learner want to learn "(e.g. I would like to study English even if I were not required)"; Ought-to L2 Self is related with the expectations of the society "(e.g. My parents believe that I must study English to be an educated person.)"; and finally, instrumentality (Promotion-Prevention) refers to the idea that learning English is necessary for some personal goals like earning money or career building. Participants made their responses on a 5-point Likert-type scale (1= 'not at all, 5= 'very much').

### 3.3. Data Analysis

The questionnaires were analyzed using a statistical software program, SPSS version 22.00.

## 4. Results and Discussion

### 1. What are the foreign university students' attitudes towards Turkish language learning?

There are eleven subscales in the attitude scale and the mean scores for each domain is given in Table 2.

**Table 2**  
Mean scores of the scales in the questionnaire

Domains	Scale Item No	Mean	SD
Integrativeness	7,12,17	4,47	1,40
Attitudes to L2 Community	8,10,11	4,38	1,91
Cultural Interest	13,14,15,16	4,24	2,37
Attitudes to Learning English	18,19,20,21,22	4,55	2,58
Criterion Measures	24,25,26,43	4,55	1,69
Ideal L2 Self	27,28,29	4,35	2,01
Ought to L2 Self	23,30,31	4,10	2,10
Instrumentally Promotion	9,33,34,35,36,40	4,37	2,75
Instrumentally Prevention	37,38,39,41	4,64	1,81

#### 4.1. Integrativeness and Culture Interest

Integrativeness is the desire to communicate with the members of the foreign community. It includes being part of the target community; therefore, it requires the people to respect to the culture and way of life. The mean score for this scale is 4.47 which shows that most of the students would like to be the part and have a positive sympathy to the language.

#### 4.2. Attitudes to L2 Community and to learning Turkish

According to the results of the scale (M: 4.38), it is clearly said that approximately 70 percent of the students have a high desire to meet people of the target language community. Another interesting finding from this category is that for the question about their feelings and personal beliefs about the Turkish



language, "How much do you find learning Turkish is really interesting?" 74 percent of them pointed it out which shows that they feel positive about learning Turkish.

#### 4.3. *Criterion Measures and Ideal L2 Self*

The mean score for the scale criterion measures is M:4.55 and M:4.35 for the ideal L2 self. Most of the students have strongly agreed that they imagine themselves as a proficient user of the language in the future. This shows that the students are optimistic and self-confident about their ability to speak the language. 74 percent of the students declared that they could imagine themselves speaking Turkish as if they were a native speaker of Turkish. Since they are learning Turkish for their future career and their education at university, they are mostly positive about learning it.

#### 4.4. *Ought-to L2 Self*

The mean score of the scale is (M:4.10) which has a moderate result in the questionnaire. The finding reveals that the students are aware that they need Turkish for their jobs and university education, they need to learn it to have a better future; therefore, rather than internal reasons they also have external reasons to learn the language.

#### 4.5. *Instrumentality (Promotion-Prevention)*

Nearly all of the participants (96%) acknowledged that knowing Turkish would help their future career and they strongly agreed that learning Turkish would help them in getting a job or making money in Turkey. On the other hand, of the participants approximately 75% believed that they had to learn Turkish to pass the course and start their departments.

## 5. **Conclusion & Discussion**

This study intended to seek foreign ESL students' attitudes towards learning Turkish. The findings affirmed that the students are generally motivated to learn the language for their professional needs. Even though they are aware of the fact that learning a language is crucial in today's world, they are forced to learn it. They indicated that since they live in a Turkish speaking country, they have to learn the language to keep their life going, meet the people and learn about their culture. The most striking finding of the study concerned the ideal L2 self, which was that they believed they eventually could speak Turkish like a native speaker. This may show that they have an internally forced motivation, too. This is because of the fact that they want to learn Turkish for their future career, so they need to speak it fluently and learn it accurately.

As another point, the lowest score in the scales was "ought to L2 self" with a mean score of M:4.10. This scale supports the idea that students do not learn Turkish to pass their language classes. Since they live in a different community, they learn it both for their academic needs and also to survive in Turkey. However, it can also be observed that all the scales have the mean score more than 4.00 which is also important. Since it was a five-point likert scale, average 4.00 is a good point to show that all these students have positive attitudes towards learning Turkish as they learn it to pursue their academic career and live in Turkey.

This study underlined the importance of taking into account differences rooted in the factors related to the target language and its culture when designing or adopting approaches to help students to develop positive attitudes towards learning foreign languages and increase students' motivation. Nevertheless, there are several limitations to this study that suggest the need for future research.

The current study was carried out with a small sample size at Bartın University School of Foreign Languages; therefore, further research may be conducted with a large sample representing more widespread participants from different backgrounds and with a different purpose to study English.

## References

- Carreira, J. M. (2005). New framework of intrinsic/extrinsic & integrative/instrumental motivation in second language acquisition. *The Keiai Journal of International Studies*, 76, 39-64.
- Chambers, G. (1999). *Motivating language learners*. Multilingual Matters: Clevedon, England.
- Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: the case of efl teaching in taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 153-174.
- Clement, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 28(1), 55-68.
- Cook, V. (1996). *Second language and language Teaching*. Edward Arnold: London.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum Press: New York.
- Dörnyei, Z. (1990). Motivation in second and foreign language learning, language teaching. *The International Abstracting Journal for Language Teachers*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in language classroom*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. Longman. Harlow: England.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide study. *Applied Linguistics*, 23, 421-462.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes, and globalisation: a hungarian perspective*. Multilingual Matters: Clevedon, England
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Ehrman, M. E, Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *Systems*, 31, 313-330.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes & motivation in second language learning*. Newbury House: Rowley, MA.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. Edward Arnold: London.
- Gardner, R. C. & McIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 218-233.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal*, 78, 359-368.
- Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, 10-24.
- Gardner, R. C. (2005). Gardner and Lambert (1959): Fifty years and counting. Paper presented at the Canadian Association of Applied Linguistics. Retrieved July 6, 2010, from <http://publish.uwo.ca/~gardner/>
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42, 55-77.
- Inbar, O, Donitsa-Schmidt, S., & Shohamy, E. (2001). Students' motivation as a function of language learning: The teaching of Arabic in Israel. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 297-311). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Karabıyık, C. (2019) The relationship between student engagement and tertiary level English language learners' achievement. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(2). 281-293.
- Karahan, F. (2007). Language Attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Cankaya University Journal of Science and Arts*, 7, 73-87.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265-287.
- Matsumoto, M., & Obana, Y. (2001). Motivational factors and persistence in learning Japanese as a foreign language. *New Zealand Journal of Asian Studies*, 3(1), 59-86.
- McGroarty, M. (1996). Language Attitudes, Motivation, and Standards. In S. L. McKay, & N. Hornberger (Eds), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mondada, L., & Doehler, S. P. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *Modern Language Journal*, 88, 501-518.
- O'Doherty, E. F. (1975). Social Factors and Second Language Policies. In J. W. Oller, & J. C. Richards (Eds.), *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher.*: Newbury House: Rowley, MA.
- Ryan, S. (2005). Language learning motivation within the context of globalisation: An L2 self within an imagined global community. *Critical Inquiry in Language Studies*, 3(1), 23-45.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press.

- Şentürk B. (2017). Yabancı dil eğitiminde öz-değerlendirmenin gücü, *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 352-359.
- Şentürk, B. (2017). *The effect of different self-assessment tools on students' attitudes towards learning english*. Unpublished doctoral dissertation. Hacettepe University, Turkey.
- Şentürk B. (2019). Attitudes of turkish efl students towards learning english, *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11 (1), 247-255.
- Tokoz Göztepe, F. (2014). Attitudes and motivation of turkish undergraduate efl students towards learning english language. *Studies in English Language Teaching*, 2 (3), 314-332.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yang, J. S. R. (2008). Motivational orientation and selected learner variables in East Asian Language Learners in the United States. *Foreign Language Annals*, 36(1), 44-56.
- Yu, B. & Watkins, D. A. (2008). Motivational and cultural correlates of second language acquisition: An investigation of international students in the universities of the People's Republic of China. *Australian Review of Applied Linguistics*, 31(2), 1-17.



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## Perceptions of High School Students about the Guidance Activities<sup>1</sup>

Yasemin CENGİZ DEMİR<sup>2</sup>, Ali ARSLAN<sup>3</sup>

Received: 17 April 2019, Accepted: 13 June 2019

### ABSTRACT

Guidance services in schools aims the students to know themselves, to be aware of their interests and abilities, to make the right decisions, to make plans, to solve the problems they face, to adapt to the environment and to realize themselves. The studies on the evaluation of these guidance services and activities are very important and necessary to support and develop them with feedback. In this study, it is aimed to determine the perceptions of the high school students about the activities performed in the guidance courses. The sample of this study consisted of, 2789 students, selected by "stratified cluster sampling method", in 11 secondary school in a province located in the Western Black Sea Region during 2016-2017 academic year. The Guidance Course Activities Perceptions Scale (GCAPS) developed by the researchers was used as a instrument. The data obtained from the scale were analyzed by the values of frequency, percentage, mean and one-way analysis of variance (ANOVA). As a result of these analysis, it was concluded that the students' perceptions towards the guidance course activities were generally been in the range of "undecided". On the other hand, when the findings about the perceptions towards the guidance course activities were examined it was detected that the students had a positive perception in only two subjects and they were in ambivalence in all other subjects. So, more activities can be performed to the students to contribute on the subjects such as self-knowledge, self-development, self-confidence, communication skills, efficiently lesson working, school adaptation, academic developments and information about the higher education programs. Besides, it was also seen that these perceptions have changed according to factors as gender, school type, class level, income level and parent's education level.

**Keywords:** Guidance Course, Guidance Course Activities Perceptions Scale, High School Students.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Introduction*

The guidance service, which is an important unit in schools, provides services to students from many directions. Some of these services can be considered as the studies in order to student to better understand themselves, to make appropriate decisions, to improve themselves, to gain the ability to solve the problems that they have encountered and to adapt to their environment. Various activities are planned in the guidance service to provide these services. This study has been carried out to investigate students' perceptions on these activities. The aim of this study is to determine the perceptions of the high school students about the activities performed in the guidance course and to determine whether their perceptions change according to gender, school type, grade, income and parent education level.

#### *Method*

The survey design was used in this study. The Guidance Course Activities Perceptions Scale (GCAPS) developed by the researchers was used. The scale was developed by researchers. The pilot study of the scale was applied to 736 high school students which studying in the Western Black Sea Region in 2015-2016 academic year. The data were

<sup>1</sup> This study is based on the master thesis completed by the first author under the supervision of the second author and presented at the 26<sup>th</sup> International Congress on Educational Sciences.

<sup>2</sup> Master Student, Zonguldak Bülent Ecevit University, [jasmincengiz@yahoo.com](mailto:jasmincengiz@yahoo.com)

<sup>3</sup> Assoc. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [aliarslan.beun@gmail.com](mailto:aliarslan.beun@gmail.com)

collected from 2789 students which were selected by stratified sampling on the basis of their school types in 2016-17 academic year. To determine whether the student perceptions have changed according to gender, school type, class level, income level, and parents' education level the one-way ANOVA test was performed.

### *Findings and Conclusions*

The mean of the perceptions of the students towards the guidance course activities was found to be 3,18. This average value corresponds to the "undecided" answer interval. It was seen that nearly 50 percent of the students have marked as "Strongly agree" or "Agree" options to "the applied guidance course activities are appropriate for the class level" and "the guidance course activities benefit the students' profession guidance" items. On the other hand, the students were undecided about the activities performed within the scope of the guidance course in such items as improving the skills of the students in interpersonal communication, teaching the efficient learning strategies, accommodating to the school and the environment. Similarly, it has been observed in the implementation of various scales/questionnaires within the scope of recognition and guidance of higher education programs. Besides, the students were undecided about the activities performed in the guidance course in such items as contributing to their academic study, self-recognizing, self-confidence, individual-social development, discovering the skills, being in the line with their needs. Also, the students have not exhibited a clear opinion on that the guidance activities are in the qualifications of preparation for real-life and have a crucial interesting content.

When the perceptions of the guidance course activities of high school students were indicated that there was a significant difference between the school types in favor of religious schools ( $F(3-2785):11,631; p<0,05$ ), in favor of the 10th grade students according to the class levels of the students ( $F(3-2785):6,966; p<0,05$ ). Moreover; in line with the results; there was a significant difference in favor of the parents with income levels of 0-1000 TL ( $F(4-2784): 3,477; p<0,05$ ) in terms of income levels, in favor of the students that have mothers ( $F(3-2785):6,608; p<0,05$ ) and fathers ( $F(3-2785):4,535; p<0,05$ ) having primary and junior high school graduates in the analyzes made by considering the parent education levels of the students. On the other hand there was no significant difference between the genders of the students ( $F(1-2787): 0,393; p>0,05$ ).

# Ortaöğretim Öğrencilerinin Rehberlik Dersi Çalışmalarına İlişkin Algıları<sup>1</sup>

Yasemin CENGİZ DEMİR<sup>2</sup>, Ali ARSLAN<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 17 Nisan 2019, **Kabul Tarihi:** 13 Haziran 2019

## ÖZET

Okullardaki psikolojik ve danışma servisleri öğrencilerinin kendilerini tanımaları, ilgi ve yeteneklerinin farkında olmaları, doğru kararlar almaları, planlar yapmaları, karşılaştıkları sorunları çözmeleri, çevreye uyum sağlamaları ve bunların sonucunda kendini gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Bu servis tarafından yapılan çalışmaların değerlendirilmesi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin geliştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu araştırma ile ortaöğretim öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okul programı içinde yer alan rehberlik dersi çalışmalarına ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini "tabakalı küme örnekleme yöntemi" ne göre seçilen ve 2016-2017 öğretim yılında, Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir ilde 11 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 2789 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Sınıf Rehberlik Dersi Çalışmaları Algı Ölçeği (SRÇAO) kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemleri ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin rehberlik dersi çalışmalarına karşı algılarının genel ortalamasının kararsızlık aralığına denk geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik çalışmalarına yönelik algılarına ilişkin bulguları incelendiğinde ise; öğrencilerin sadece iki konuda olumlu algıya sahip oldukları, diğer konularda ise kararsızlık içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Buna göre, bu ders kapsamında öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kendini tanıma, kendini geliştirme, iletişim becerileri edinme, kendine güven duyma, verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırma, okula uyumu kolaylaştırma, akademik gelişimi artırma ve yükseköğretim programları hakkında bilgi edinme ihtiyaçlarını giderici yönde olan etkinliklere daha fazla ağırlık verilebilir. Ayrıca öğrenci algılarının, rehberlik dersi çalışmalarına yönelik cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne-baba gelir ve eğitim düzeyine göre değiştiği de görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Rehberlik Dersi, Sınıf Rehberlik Dersi Çalışmaları Algı Ölçeği, Ortaöğretim Öğrencileri.

## 1. Giriş

Geleneksel eğitimde öğretim ve yönetim hizmetleri bulunmasına karşın çağdaş eğitimde üçüncü bir boyut olan öğrenci kişilik hizmetleri eklenmiştir. Çağdaş eğitim anlayışında, öğrencilerin merkeze alınarak bilgi yüklenen konumunda olmamaları düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenmeyi öğrenen, kişilikleri gelişmiş, yeteneklerini kullanan, akılcı, yaratıcı, yapıcı, sevgi dolu, hoşgörülü, ulusal ve evrensel değerlere saygılı vatandaşlar olarak gelişmeleri de önemsenmektedir. Bu özelliklerin gelişmesi için okullarda öğrenci kişilik hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenci kişilik hizmetleri öğretim ve yönetim hizmetlerinden farklı, kendine özgü bir hizmettir. Bu hizmet alanının kapsamında sosyal ve eğitsel etkinlikler, sosyal yardımlar, sağlık hizmetleri, rehberlik ve psikolojik danışma bulunur. Bu etkinlikler öğrencilerin gelişimlerine olanak sağlayan ortamları hazırlamaya dönüktür. Burada amaç, bireyin bir bütün olarak özgün bir şekilde gelişmesidir. İşte okullarda yer alan rehberlik, öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında yer almakta olup bireyin gelişmesinde doğrudan yardıma yöneliktir (Altıntaş, 2015:2-3).

Rehberlik, bireyin kendini anlaması, gerçekçi kararlar alması, problemlerini çözmesi, kendi kapasiteleri ölçüsünde en üst düzeyde gelişmesi ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik yardımlardır (Kepçeoğlu, 1994:13). Burada, psikolojik danışma kavramı da işin içine girmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik kavramları üzerine yapılan açıklamalar ve tartışmalar bütünü ile ele alındığında oluşan genel kanı rehberliğin türlü etkinlikleri ve servisleri ile daha geniş bir kavram olduğudur.

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlanmış olduğu yüksek lisans tezine dayalı olarak gerçekleştirilmiş olup 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, [jasmincengizonerayavuz@yahoo.com](mailto:jasmincengizonerayavuz@yahoo.com)

<sup>3</sup> Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [aliarslan.beun@gmail.com](mailto:aliarslan.beun@gmail.com)

Psikolojik danışma ise rehberlik çalışmaları içinde yer alan önemli ve vazgeçilmez bir kavramdır. Öyle ki psikolojik danışma, rehberlik hizmetlerinin içinde farklı özellik ve boyutlarda yer almasına rağmen daha çok kişinin bireysel ve duygusal yönlerine ağırlık veren bir hizmet alanıdır. Bu özelliğiyle rehberliğin merkezini oluşturarak rehberliğin ayrılmaz bir parçasıdır. Dolayısıyla rehberlik, psikolojik danışmayı da içine alan bir kavram olurken aynı zamanda iç içe bulunan ve birbirini bütünleyen bir yapı göstermektedir (Altıntaş, 2015:4). Bu yapı ile eğitim kurumları olan okullarda rehberlik ve psikolojik danışma önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin kişilik gelişimlerin sürekli olmasının yanında eğitimin sürekliliği de rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin eğitim ile bir bütün olmasını gerektirmektedir (Azimli ve Akacan, 2017:138) . Ülkemizde bu iki kavramın Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) gibi birlikte fakat farklı sıralamalarda kullanıldığı görülmüştür. Zaman geçtikçe ülkemizde rehberlikle ilgili çalışmalarda ve uygulamalarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) biçimi kullanımının yaygınlaştığı görülmüştür. Bu çalışmada da bu kullanım tercih edilmiştir. Bunu yanı sıra Sınıf Rehberlik Dersi Çalışmaları Algı Ölçeğinin uygulandığı öğrencilerde kavram yanlışlığına sebebiyet vermemek için, rehberlik ve yönlendirme olarak adlandırılan ders anlamında okullarda alışlagelmiş bir terim olan “rehberlik dersi” terimi kullanılmıştır. Bu bağlamda rehberlik dersinde, rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar anlamında da “rehberlik çalışmaları” terimi tercih edilmiştir.

Rehberlik çalışmaları, öğrencilerin belirli yetkinliklere kavuşmasına yardımcı olmak için düzenli ve planlı bir temel üzerinde yürütülmesiyle geliştirilirler. Öğrencilerin acil ve kriz ihtiyaçları karşılanırsa da, aynı zamanda tüm öğrencilere büyümek ve gelişmelerine yardımcı olacak deneyimler sağlamak da rehberlik programında yer almaktadır (Gysberg ve Henderson 1988:57). Bu bağlamda ülkemizde de rehberlik çalışmaları bir program dahilinde yürütülmektedir. Ortaöğretim kurumlarında uygulanan rehberlik programında 2011-2012 öğretim yılında bazı değişiklikler yapılmıştır. Yapılan bu değişikliğe göre ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı (İOKSRP) yürürlükten kaldırılmıştır. Bunun yerine ortaöğretime kapsayan bölümünde bazı değişiklikler ile MEB “Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı” yürürlüğe girmiştir. Halen yürürlükte olan bu program 36 haftayı içeren bir program olup her sınıf düzeyi için 30 haftalık etkinlik sunulmuş ve kalan 6 hafta ise diğer rehberlik faaliyetlerine ayrılarak planlanmıştır. Bunun yanı sıra rehberlik servisine veya rehber öğretmene kazanımlara bağlı kalarak farklı etkinlikler de planlanabilme imkânı sunulmuştur. Yine ek olarak PDR servisleri okul türüne ve okul ihtiyaçlarına göre çeşitli etkinlikler de planlayabilmektedir (MEB, 2011:17).

MEB (2011), Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı kapsamında bireyin kazanması gereken nitelikleri verimli çalışma, zamanı iyi kullanabilme, etkili karar verme, problem çözme, etkili iletişim ve plan yapma becerileri, kendini tanıma ve kendini kabul, meslekleri tanıma, kendi yetenek, ilgi ve kişilik özellikleri ile öğrenme, öğrenme ve çalışmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirebilme, toplum hayatına uyum sağlayabilme ve katkıda bulunma için gerekli sorumlulukları alabilme, başkalarına saygı ve yardımlaşma olarak belirlemiştir. Rehberlik dersi kapsamında sayılan bu özellikleri öğrencilere kazandırmak için okullarda yer alan PDR servisi yönetiminde çeşitli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu düşüncüyü destekler nitelikte, sınıf içi etkinliklerinin amacının öğrencilere çeşitli bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak olduğunu vurgulamıştır (Ellis,1990).

Yukarıdaki açıklamalara göre, sınıf rehberliği etkinliklerinin genel olarak iki amacı olduğu söylenebilir. Birinci amacı, sınıf rehberliği etkinliklerinin her bir öğrencinin özel durumu ile değil, okuldaki bütün öğrencilerin gelişimleri ile ilgilenmesidir. Yani öğrencilerin gelişimlerini destekleyerek onların gelişim görevlerini başarmalarına yardımcı olmaktır. İkincisi ise, bu etkinliklerin planlı, programlı ve ardışık olarak ana sınıfından itibaren bütün öğrencilere çeşitli yeterlilikler kazandırmaya çalışmasıdır (Nazlı, 2004:135-151). Programda yer alan etkinlikler, sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanır. Ancak bazı kazanımlara yönelik uygulamalar özel bilgi ve deneyim gerektirdiği için okul rehber öğretmeni tarafından uygulanması gerekmektedir. Dolayısıyla PDR servisi yönetiminde rehberlik dersinde yapılan çalışmaların öğrenciler üzerindeki algılarının oluşmasında bu etmenler göz önündedir.

Bir eğitim kurumunda PDR hizmetlerinin nitelikli olması gerekir. Servisin bu özellikleri taşıması için rehber öğretmenlerin (psikolojik danışman) nitelik ve niceliği çok önemlidir. Aynı zamanda kurumun iklimini ve üretimini doğrudan etkileyecek yöneticilerin görüş ve tutumları da son derece önemli görülmektedir (Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014:20). Benzer şekilde Gysbers ve Henderson (1988:91), PDR servislerinin okullarda yaptığı etkinliklerin ne kadar etkili olduğunun belirlenmesini önemsemektedirler. Okul psikolojik danışmanlarından uyguladıkları PDR programlarının etkilerini ve etkililiklerini ısrarla kanıtlamaları gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Alanyazın incelendiğinde rehberlik dersi programı değerlendirmeleri (Çivicioğlu 2016, Turgut 2005, Şahin 2008, Poyraz 2007, Rowley ve arkadaşları 2005, Khan 2010, Lapan ve arkadaşları 1997, Modo ve arkadaşları 2013) ve rehberlik dersiyle ilgili öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerine dayalı çalışmalar (Yazgünoğlu & Demirel 2012, Kızıl 2007, Akbaba&Batikan 2016, Tatlıoğlu 2011, Nazlı 2007, Tüfekçi 2011, Turan 2009, Selen 2008, Şahin 2006, Soykatırcı 2004, Meşeci ve arkadaşları 2006, Murat 1993, Ruttok 2015, Fox&Butler 2007, Dorinda ve arkadaşları 2011, Chireshe 2011) sıkça görülmüştür. Bu sayede, rehberlik dersinin veya rehberlik dersi kapsamında uygulanan rehberlik hizmetlerinin genel durumu hakkında bilgi edinilmiştir. Hemen hemen her sınıf düzeyinde yapılan bu çalışmalarda mevcut durum değerlendirildiği ancak mevcut durumun öğrenci üzerinde yarattığı etkiye hiç değinilmediği görülmüştür. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan rehberlik dersi çalışmalarına olan algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik dersi çalışmalarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Var olan durumun betimlenmeye çalışıldığı tarama modellerinde, katılımcıların bir olaya veya bir duruma karşı görüşleri, ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri tespit edilmek istenir. Bu nedenle, tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmalarda büyük örneklemelerin kullanılması tercih edilir. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2010:21, Karasar, 2014:79).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir ilin merkez ilçesindeki 20 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 7449 öğrenci, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu evrenden okul türleri temele alınarak oranlı tabakalı küme örneklem yöntemi ile seçilen 2789 öğrenci ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma evrenindeki okullar dört resmi okul türüne (fen lisesi, Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ve mesleki ve teknik Anadolu lisesi) göre gruplandırılmıştır. Buna bağlı olarak örnekleme tüm okul türlerini temsil edecek nitelikteki 11 okul belirlenmiştir. Ölçek bu okullarda öğrenim gören 1608'i (% 58) kız ve 1181'i (% 42) erkek olan toplam 2789 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerde okul türüne göre katılımın en fazla olduğu okul 1628 öğrencisiyle (%58) anadolu lisesidir. Bu okulu 607 öğrenciyle (%22) mesleki ve teknik lise ve 373 öğrenciyle (%13) anadolu imam hatip lisesi izlemiştir. Son olarak da 181 öğrenciyle (%7) fen lisesi çalışmada yerini almıştır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

#### 2.3.1. Rehberlik Dersi Çalışmaları Algı Ölçeği

Araştırmacılar tarafından ölçek aşağıdaki aşamalar takip edilerek geliştirilmiştir.

Ölçek için alanyazın ayrıntılı bir şekilde taranmış ve rehberlik dersi çalışmalarına yönelik 30 madde yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu maddeler için Likert tipi 3'lü derecelendirme ölçeği (1. Kalmalı, 2. Revize Edilmeli 3. Çıkarılmalı) şeklinde bir form hazırlanmıştır. Bu form eşliğinde madde havuzu rehberlik alanında aktif olarak görev yapan 8 rehber öğretmen ve üniversitelerde görev yapan 5 rehberlik ve psikolojik danışmanlık doktoru tarafından incelenmiştir. Uzmanlar ve rehber öğretmenlere ek yapabilmeleri için imkân sağlanarak gerektiğinde maddeler üzerinde düzeltme yapabilecekleri de bildirilmiştir. Uzmanlar ve rehber öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda maddeler tekrar düzenlenmiş olup, aday rehberlik çalışmaları algı ölçeği 20 madde olarak revize edilmiştir. İfadeler beşli derecelendirme seçenekleri de eklenerek birer Likert türü ölçme maddesine dönüştürülmüştür. Cevaplama olumlu sorularda "Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)" şeklinde puanlanmıştır. Son olarak yönerge eklenerek maddeler bir forma yerleştirilmiştir. Bu şekilde ölçek aday ölçme aracı olarak hazır hale getirilmiştir.



Hazırlanan deneme formu, 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Batı Karadeniz'in bir ilçesinde ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşan 856 öğrenciye uygulanmıştır. Formları hatalı dolduran ya da kasıtlı olarak formu boş bırakan, teslim etmeyen vb. gibi nedenlerle 120 adet form değerlendirme dışı bırakılmıştır. Elde kalan 531'i Anadolu lisesi ve 205'i fen lisesi öğrencisi olan toplam 736 öğrencinin yanıtları analiz edilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koyabilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına ve Barlett küresellik testine bakılmıştır. Ölçeğin deneme uygulamasında, KMO değeri 0,97 ve Barlett testi anlamlılık değerinin de 0,000 olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle bu veri setinin faktör analizine uygun olduğu anlaşılmıştır. Tablo 1'de SRÇAÖ için seçilen maddeler, bunların faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları bir arada verilmiştir.

**Tablo 1**

Sınıf Rehberlik Dersi Çalışmaları Algı Ölçeği İçin; Faktör Analizi Sonrası Seçilen Maddelerin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Madde No	Maddeler	Faktör yükü	Madde Top. Korelasyonu
1	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar sınıf düzeyimize uygundur.	0,663	0,620
2	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar ihtiyaçlarıma uygundur.	0,782	0,749
3	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar yeteneklerimi keşfetmemi sağlar.	0,775	0,738
4	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar akademik gelişimime yarar sağlar.	0,815	0,782
5	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar kendimi tanımamı sağlar.	0,814	0,780
6	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar kendime güven duymamı sağlar.	0,831	0,800
8	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar kişilerarası etkileşim becerilerimin gelişmesini sağlar.	0,797	0,761
9	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar bireysel gelişimime yarar sağlar.	0,792	0,757
10	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar yükseköğretim programları hakkında bilgi edinmemi sağlar.	0,773	0,736
11	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar meslekler hakkında bilgi edinmemi sağlar.	0,749	0,711
12	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar hayata hazırlayıcı özelliklere sahiptir.	0,774	0,738
13	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar verimli ders çalışma tekniklerini öğrenmemi sağlar.	0,808	0,775
14	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar bizlerin okula ve çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştırır.	0,792	0,758
16	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmaların çoğu ilgi çekici bir içeriğe sahiptir.	0,690	0,650
18	Sınıf rehberlik programı kapsamında bireysel özelliklerime uygun mesleki rehberlik çalışmaları yapılır.	0,727	0,690

19	Sınıf rehberlik programı kapsamında çeşitli ölçek, anket vs. uygulanır	0,772	0,734
20	Sınıf rehberlik programı kapsamında grupta yapılan rehberlik etkinlikleri bireysel ve sosyal gelişimimizi sağlar.	0,767	0,731

Tablo 1 de görüldüğü üzere faktör analizi sonucunda 3 madde, faktör yükleri ve ortak varyansa katkısı düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Böylece 17 maddelik nihai ölçek oluşmuştur. Ölçek tek faktörlü bir sonuç vermiş olup, faktör yükleri 0,66-0,83 değerleri arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu değerlerinin ise 0,62 ile 0,80 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Tek boyutlu olan ölçek toplam varyansın %59,760'ını açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise 17 madde için 0,96 olarak tespit edilmiştir.

#### 2.4. Verilerin Toplanması

SRÇAÖ 2016-2017 öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan bir il merkezindeki 11 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine okul rehber öğretmenleri aracılığı ile uygulanmıştır. Dört ayrı okul türünde Fen lisesi, Anadolu lisesi, imam hatip lisesi ve mesleki teknik lise olmak üzere toplamda 3137 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden 348 form hatalı veya eksik olması sebebiyle çıkarılarak, kalan 2789 ölçek analize tabi tutulmuştur.

#### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun istatistik teknikleriyle analiz edebilmek için ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına aktarılmıştır. Verilerin dağılımlarının normallik durumu için basıklık ve çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Çalışmanın birinci alt problemi için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama analizleri hesaplanmıştır. Bu alt problem için verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında 5'li ölçek aralıkları 0,80 ( $5-1=4$  ve  $4/5=0,80$ ) eşit aralıklarla aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- 5. Tamamen katılıyorum 4,20-5,00
- 4. Katılıyorum 3,40-4,19
- 3. Kararsızım (Kısmen Katılıyorum) 2,60-3,39
- 2. Katılmıyorum 1,80-2,59
- 1. Kesinlikle katılmıyorum 1,00-1,79

Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik çalışmalarına ilişkin algılarının cinsiyete, okul türüne, sınıf düzeyine, gelir düzeyine, anne ve baba eğitim durumuna göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin rehberlik dersi çalışmalarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için ölçek örneklem grubuna uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevapların analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerlerine bakılmıştır. Ayrıca aritmetik ortalama değerlerinin de hangi aralığa denk geldiği de belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**  
Betimsel İstatistik Tablosu

Madde	Görüşler	Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Katılıyorum (5)		$\bar{X}$	ANLAMI
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar sınıf düzeyimize uygundur.	267	9,6	299	10,7	522	18,7	1198	43	503	18	3,49	Katılıyorum
2	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar ihtiyaçlarıma uygundur.	269	9,6	489	17,5	737	26,4	976	35	318	11,4	3,20	Kararsızım
3	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar yeteneklerimi keşfetmemi sağlar.	416	14,9	631	22,6	728	26,1	725	26	289	10,4	2,94	Kararsızım
4	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar akademik gelişimime yarar sağlar.	361	12,9	606	21,7	736	26,4	811	29,1	275	9,9	3,01	Kararsızım
5	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar kendimi tanımamı sağlar.	349	12,5	544	19,5	656	23,5	900	32,3	340	12,2	3,12	Kararsızım
6	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar kendime güven duymamı sağlar.	375	13,4	534	19,1	619	22,2	878	31,5	383	13,7	3,12	Kararsızım
7	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar kişilerarası etkileşim becerilerimin gelişmesini sağlar.	336	12	489	17,5	601	21,5	970	34,8	393	14,1	3,21	Kararsızım
8	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar bireysel gelişimime yarar.	320	11,5	498	17,9	658	23,6	946	33,9	367	13,2	3,19	Kararsızım
9	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar yükseköğretim programları hakkında bilgi edinmemi sağlar.	340	12,2	476	17,1	578	20,7	957	34,3	438	15,7	3,24	Kararsızım

10	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar meslekler hakkında bilgi edinmemi sağlar.	263	9,4	419	15	529	19	1070	38,4	508	18,2	3,40	Katlıyorum
11	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar hayata hazırlayıcı özelliklere sahiptir.	322	11,5	501	18	652	23,4	914	32,8	400	14,3	3,20	Kararsızım
12	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar verimli ders çalışma tekniklerini öğrenmemi sağlar.	307	11	417	15	632	22,7	987	35,4	446	16	3,30	Kararsızım
13	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalar bizlerin okula ve çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştırır.	309	11,1	431	15,5	625	22,4	987	35,4	437	15,7	3,29	Kararsızım
14	Sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmaların çoğu ilgi çekici bir içeriğe sahiptir.	500	17,9	576	20,7	700	25,1	693	24,8	320	11,5	2,91	Kararsızım
15	Sınıf rehberlik programı kapsamında bireysel özelliklerime uygun mesleki rehberlik çalışmaları yapılır.	435	15,6	571	20,5	642	23	794	28,5	347	12,4	3,01	Kararsızım
16	Sınıf rehberlik programı kapsamında çeşitli ölçek, anket vs. uygulanır.	371	13,3	416	14,9	546	19,6	1016	36,4	440	15,8	3,26	Kararsızım
17	Sınıf rehberlik programı kapsamında grupta yapılan rehberlik etkinlikleri bireysel ve sosyal gelişimimi sağlar.	413	14,8	468	16,8	612	21,9	885	31,7	411	14,7	3,14	Kararsızım
Genel Ortalama											3,18	Kararsızım	

Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik dersi çalışmaları algılarına ilişkin bulguları incelendiğinde öğrencilerin olumlu algı içerisinde olduğu iki madde tespit edilmiştir. Bunlardan biri, okullarda uygulanan sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmaların öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyine uygunluğu olup diğeri ise rehberlik çalışmaları ile öğrencilerin meslekleri tanıma konusunda bilgi sahibi olmalarıdır.

Rehberlik dersi çalışmalarına ilişkin verilen bu olumlu algıların yanı sıra, araştırmada incelenen diğer konularda öğrencilerin kararsızlık içinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kararsızlık içinde oldukları konular; sınıf rehberlik programı kapsamında yapılan çalışmalarının ihtiyaçlarına uygun olma, yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olma, akademik gelişimlerine yardımcı olma, kendilerini tanımlarını sağlama, kendilerine güven duymalarını sağlama, kişilerarası etkileşim becerilerinin gelişmesine katkı sağlama, bireysel gelişimlerine katkı sağlama, yükseköğretim programları hakkında bilgi edinmelerini sağlama, verimli ders çalışma tekniklerini öğrenmelerini sağlama, okula-çevreye uyum sağlama konularıdır.

### 3.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Rehberlik Dersi Çalışmalarına İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik dersi çalışmalarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**  
Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırma Tablosu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Kız	1608	3,19	0,87	0,393	0,531*	----
Erkek	1181	3,12	0,92			

\*p>0,05

Tablo 3 incelendiğine, rehberlik çalışmaları için kız öğrencilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}$  :3,19; ss:0,87) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}$  :3,12; ss:0,92) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F_{(1-2787)}:0,393$ ; p>0,05). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin rehberlik çalışmalarına ilişkin algılarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

### 3.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Rehberlik Dersi Çalışmalarına İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik dersi çalışmalarına ilişkin algılarının okul türüne göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**  
Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırma Tablosu

Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Anadolu Lisesi	1628	3,16	0,89	11,631	0,000*	İH> AL, ML, FL
Fen Lisesi	182	2,98	0,95			
Mesleki ve Teknik Lise	607	3,14	0,88			
İmam Hatip Lisesi	372	3,41	0,85			

\*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde imam hatip lisesi öğrencilerinin rehberlik çalışmalarına ilişkin puan ortalamalarının ( $\bar{X}$  :3,41; ss:0,85), Anadolu lisesi ( $\bar{X}$  :3,16; ss:0,89), mesleki ve teknik lise ( $\bar{X}$  :3,14; ss:0,88) ve fen lisesi öğrencilerinin ( $\bar{X}$  :2,98; ss:0,95) puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir ( $F_{(3-2785)}:11,631$ ; p<0.05). Buna göre rehberlik dersi çalışmalarına yönelik algının genel olarak imam hatip lisesi öğrencilerinde daha yüksek olduğu söylenebilir.

### 3.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Rehberlik Dersi Çalışmalarına İlişkin Algılarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik dersine ilişkin algılarının sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5**  
Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırma Tablosu

SINIF	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
9. sınıf	993	3,17	0,88			
10. Sınıf	1003	3,27	086	6,966	0,00*	10> 9, 11, 12 12< 9, 10, 11
11. Sınıf	644	3,12	0,95			
12. Sınıf	149	2,99	0,91			

\*p&lt;0,05

Tablo 5 incelendiğinde, rehberlik dersi çalışmalarına karşı algıda sınıf düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. 10.sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının ( $\bar{X}$  :3,27; ss:0,86), 9.sınıf ( $\bar{X}$  :3,17; ss:0,88), 11.sınıf ( $\bar{X}$  :3,12; ss:0,95) ve 12.sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$  :2,09; ss:0,91) daha yüksek olduğu görülmektedir ( $F_{(3-2785)}:6,966$ ;  $p<0,05$ ). Buna göre 10.sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre rehberlik çalışmalarına daha olumlu bir algı içerisinde olduğu söylenebilir.

#### 3.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Rehberlik Dersi Çalışmalarına İlişkin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik dersine ilişkin algılarının gelir düzeyine göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**  
Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırma Tablosu

Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
0-1000 TL	308	3,28	0,86			0-1000>1000-2000,
1000-2000 TL	904	3,20	0,89			2000-3000,
2000-3000 TL	848	3,20	0,89	3,477	0,008*	3000-4000,
3000-4000 TL	454	3,15	0,92			4000+
4000 +	275	3,01	0,91			

\*p&lt;0,05

Tablo 6 incelendiğinde rehberlik çalışmaları algısının ailelerin gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. 0-1000 TL aile gelirin sahip öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}$  :3,28; ss:0,86), 1000-2000 TL ( $\bar{X}$  :3,20; ss:0,89), 2000-3000 TL ( $\bar{X}$  :3,20; ss:0,89), 3000-4000 TL ( $\bar{X}$  :3,15; ss:0,92) ve 4000+ TL gelire sahip olanların puan ortalamalarından ( $\bar{X}$  :3,01; ss:0,91) daha yüksek olduğu görülmektedir ( $F_{(4-2784)}:3,477$ ;  $p<0,05$ ). Buna göre 0-1000 TL aile gelirli öğrencilerin, gelirleri yüksek olan öğrencilere göre rehberlik çalışmalarına karşı daha olumlu bir algı içerisinde olduğu söylenebilir.

#### 3.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Rehberlik Dersi Çalışmalarına İlişkin Algılarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik dersine ilişkin algılarının annelerinin öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7**  
Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırma Tablosu

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
İlkokul	1105	3,22	0,88			
Ortaokul	709	3,23	0,89	6,608	0,000*	O > İ, L, Ü Ü < İ, O, L
Lise	670	3,17	0,88			
Üniversite	305	2,98	0,96			

\*p&lt;0,05

Tablo 7 incelendiğinde rehberlik çalışmalarına yönelik algıda öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $F_{(3-2785)}:6,608$ ;  $p<0,05$ ). Anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{X} :3,23$ ;  $ss:0,89$ ), ilkokul ( $\bar{X} :3,22$ ;  $ss:0,88$ ), lise ( $\bar{X} :3,17$ ;  $ss:0,88$ ) ve üniversite olanların puan ortalamalarından ( $\bar{X} :2,98$ ;  $ss:0,96$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeylerine göre rehberlik çalışmalarına yönelik algı ile rehberlik dersine yönelik algı aynı sonucu vermiştir. Burada da ortaokul mezunu ve ilkokul mezunu anneleri olan öğrencilerin puan ortalamaları birbirine çok yakındır. Buna göre, ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarının rehberlik çalışmalarına karşı olumlu algı içerisinde olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle annelerin eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin rehberlik çalışmalarına yönelik algılarının düştüğü söylenebilir. Düşüşün üniversite, lise, ortaokul ve ilkokul sıralamasında olduğu da analizlerden görülmektedir.

### 3.6. Ortaöğretim Öğrencilerinin Rehberlik Dersi Çalışmalarına İlişkin Algılarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik dersine ilişkin algılarının babalarının öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla da tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Tablo 8'de farkın hangi değişkenler arasında olduğu verilmiştir.

**Tablo 8**  
Babalarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırma Tablosu

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
İlkokul	613	3,19	0,87			
Ortaokul	712	3,27	0,88	4,535	0,004*	O > İ, L, Ü Ü < İ, O, L
Lise	958	3,17	0,91			
Üniversite	506	3,08	0,92			

\*p&lt;0,05

Tablo 8 incelendiğinde rehberlik çalışmalarına yönelik algıda öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre farklılık olduğu görülmektedir ( $F_{(3-2785)}:4,535$ ;  $p<0,05$ ). Baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{X} :3,27$ ;  $ss:0,88$ ), ilkokul ( $\bar{X} :3,19$ ;  $ss:0,87$ ), lise ( $\bar{X} :3,17$ ;  $ss:0,91$ ) ve üniversite olanlarınkinden ( $\bar{X} :3,08$ ;  $ss:0,92$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre ortaokul mezunu babaların çocuklarının rehberlik çalışmalarına karşı daha olumlu algı içerisinde olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin algılarının düştüğü söylenebilir. Düşüşün üniversite, lise, ortaokul ve ilkokul sıralamasında olduğu da analizlerde görülmektedir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik çalışmalarına yönelik algılarına ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilerin sadece iki konuda olumlu algıya sahip oldukları, diğer konularda ise kararsızlık içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Olumlu görüşlerden bir tanesi, öğrencilerin okulda yürütülen rehberlik çalışmalarının sınıf düzeylerine uygun olduğunu ifade etmeleridir. Bu tespit doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafınca ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programının hali hazırda her sınıf düzeyine uygun olarak ayrı ayrı hazırlanmasının isabetli bir uygulama olduğu sonucuna varılabilir. Bu sonucu destekler nitelikte, Tüfekçi (2011) tarafından yapılan ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlendiği bir çalışmada, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerindeki rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğu ifade edilmiştir.

Rehberlik çalışmaları hakkında olumlu görüş bildirilen diğer bir konu ise, uygulanan çalışmalar sayesinde öğrencilerin meslekler hakkında yeteri kadar bilgi edinebilmeleridir. Buna göre öğrencilerin rehberlik çalışmaları kapsamında sunulan eğitsel ve meslek tanıtım çalışmalarını yeterli buldukları söylenebilir. Soykatırcı (2004) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenciler, rehberlik servisinden meslekler, alan seçimi ve üniversiteler hakkında bilgi edinme beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir. Zaman içerisinde PDR Servislerinin mesleki alanlara yönelik uyguladıkları faaliyetlerin olumlu etkiler gösterdiği söylenebilir. Poyraz (2007)'ın yaptığı çalışmada öğrenciler rehberlik hizmetlerinden en çok yöneltme-yerleştirme hizmet alanında faydalandıklarını belirtmişlerdir. Meşeci ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan çalışmada, rehberlik servisinin, eğitim sisteminde olan değişiklikler, ulusal sınavlar (OKS-ÖSS), meslekler ve meslek seçimi ve alan seçimi gibi konularda öğrencilere bilgiler verdiği vurgulanarak, öğrencilerin rehberlik çalışmalarına yönelik özellikle yerleştirme-yöneltme hizmetleri bakımından olumlu algılar içerisinde oldukları belirtilmiştir. PDR servislerinin kurulma amacına dayanarak rehberlik hizmetlerinin geçmişine bakıldığında, aslında ilk hizmetlerin mesleki rehberlik çalışmaları olduğu görülmektedir. 1900'lü yıllarda Amerika'da başlayan mesleki rehberlik çalışmaları günümüze kadar gelişerek ülkemizde de rehberlik dersi denilince ilk akla gelen hizmet alanı olarak yer edindiği yukarıdaki araştırmaların bulgularından görülmektedir. Bunun yanı sıra rehberliğin ülkemizde bu derece yer edinmesinin bir sebebinin de, ortaöğretimden yükseköğretime geçişte yapılan ulusal sınavın olduğu söylenebilir. Öğrencilerin gelecek hayatını doğrudan belirleyen bu tür sınavların varlığı, eğitim sistemimizin sınav odaklı bir şekil almasına ve bu bağlamda mesleki rehberlik hizmetlerinin önem kazanmasına sebep olmuş olabilir. Bu araştırmada da öğrencilerin, yükseköğretim programları ve meslekler hakkında yapılan çalışmalardan ötürü rehberlik servisine karşı olumlu bir algı içerisinde olduklarının tespit edilmiş olması, çalışmamızın sonuçlarının yukarıda sunulan alan yazındaki araştırmalarla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Rehberlik çalışmalarına ilişkin araştırmamızda elde edilen diğer bulgular incelendiğinde, kişiler arası iletişim becerilerini artırma, verimli ders çalışma tekniklerini öğrenme, okula ve çevreye uyum sağlayabilme konularına yönelik yapılan rehberlik çalışmalarının olumlu etkileri hakkında öğrencilerin kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı durum yükseköğretim programlarını tanıma ve çeşitli ölçek/anket uygulama konusunda da görülmüştür. Buna ek olarak rehberlik çalışmalarının; öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yürütüldüğü, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine, akademik çalışmalarına, kendini tanımlarına, kendilerine güven duymalarına, bireysel gelişimlerine ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı konularında da öğrencilerin kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmaların hayata hazırlayıcı nitelikte ve ilgi çekici bir içeriğe sahip olması konusunda da aynı durum mevcuttur. Öğrencilerin olumlu algı geliştiremediği bu konularda ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programında gerek kişisel, sosyal, gerekse eğitsel ve mesleki rehberlik anlamında çeşitli çalışmalar yer almasına rağmen öğrencilerin bu özelliklere ilişkin yapılan etkinlikleri yeterli bulmadığı söylenebilir. Bu durum, rehberlik dersinin genel olarak okullarda, özel olarak ise sınıflarda planlandığı gibi uygulanmamasından kaynaklanıyor olabilir. Öyle ki sınıf rehber öğretmenleri rehberlik dersine ve çalışmalarına yönelik gerekli özeni göstermiyor olabilir. Ayrıca bu öğretmenlerin rehberlik çalışmalarını uygulama boyutunda bilgi ve beceri düzeylerinin yetersiz olması da öğrencilerde olumsuz algı yaratıyor olabilir. Buna ek olarak okul rehber öğretmenlerinin iş yoğunluğundan dolayı girmeleri gereken rehberlik derslerine girmiyor olmaları da öğrencilerde olumsuz algı gelişmesine sebep olabilir. Araştırmamızda öğrencilerin yapılan çalışmaları yeterli bulmama sonucunun aksine Kızıl (2007) yaptığı araştırmasında sınıf rehber öğretmenlerinin, rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin kendilerinin tanımlarında, okula ve derslere uyumunu sağlamada, motivasyonlarını artırmada, öğrenci ve sorunlarını ortaya çıkarmada yararları bulduklarını saptamıştır.



Çalışmanın rehberlik çalışmalarına yönelik algularına ilişkin sonuçları incelendiğinde öğrencilerin rehberlik çalışmalarına ilişkin sahip olduğu kararsızlıkların giderilmesi için, bu ders kapsamında; öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kendini tanıma, kendini geliştirme, iletişim becerileri edinme, kendine güven duyma, verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırma, okula uyumu kolaylaştırma, akademik gelişimi arttırma ve yükseköğretim programları hakkında bilgi edinme ihtiyaçlarını giderici yönde olan etkinliklere daha fazla ağırlık verilebilir. Benzer şekilde, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesini ve kendilerini tanımalarını sağlayacak etkinliklere de daha fazla ağırlık verebilir ve bu konularla ilgili etkinlikler çeşitlendirebilir. Bu sebeple rehberlik dersinde çeşitli amaçlarla kullanılan ölçek, anket vb. tekniklerin kullanımı arttırılabilir.

Rehberlik çalışmalarına ilişkin öğrenci algularının genelde olumlu olmayıp kararsız olması durumu, rehberlik dersinde yapılan çalışmaların özenli bir şekilde uygulanmamasından kaynaklanabilir olsa da, ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi için MEB tarafından hazırlanan programda ilgili kazanımlara uygun etkinlikler yer aldığı bilinmektedir. Ayrıca, bu programda etkinliklerin seçiminde ve uygulamasında dikkat edilecek noktalar ve öneriler ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur. Bu bilgilerin sınıf rehber öğretmene hatırlatılması, aktarılması veya açıklanması rehberlik servisinin temsilcisi konumundaki okul rehber öğretmenince sağlanabilir. Çalışmaların nasıl uygulanması gerektiği konusunda gerekli hazırlıklar yapılarak, rehberlik dersi öncesinde açıklamalarda bulunulabilir. Ayrıca sınıf rehber öğretmenlerine eğitim yılı başında veya gerekli zamanlarda rehberlik çalışmalarının nasıl uygulanacağı konusunda hizmet içi seminerler verilebilir. Bu öneriyi destekler nitelikte, Khan (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini sunmak için özel bir eğitim almaları gerektiğini ifade etmiştir.

Rehber öğretmen yukarıdaki önerilerde sayılan konular için rehberlik çalışmalarını planlarken öğrenciler için hem hayata hazırlayıcı hem de ilgi çekici olan etkinliklerin seçimine daha fazla önem ve özen gösterebilir. Ayrıca, rehberlik etkinlikleri ile ilgili çalışmalarda sadece MEB tarafından verilen programla sınırlı kalmayıp kendisi de okul ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik çalışmaların sayısını arttırabilir, ek çalışmalar yapabilir. Çalışmanın niteliğini ve içeriğini kendi öğrencilerine göre zenginleştirebilir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre rehberlik çalışmalarının yönünü ayarlayabilir, hangi rehberlik hizmet alanlarında ihtiyaç varsa oraya ağırlık verebilir.

Bu çalışmada ayrıca kız öğrencilerle erkek öğrencilerin rehberlik çalışmalarına ilişkin algularının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çeşitli araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Tatlıhoğlu (2011) tarafından yöneticiler ve öğretmenlerin PDR hizmetlerine ilişkin değerlendirmeleri ve beklentilerine dair yapılan araştırma bulgusu da cinsiyet değişkenine göre, beklentilerin farklılaşmadığı yönündedir. Buna ek olarak Şahin'in (2008) araştırması da PDR hizmetlerini değerlendirme konusunda cinsiyetin etkili olmadığı yönündedir.

Okul türleri içinde İmam hatip lisesi öğrencilerinin rehberlik dersi çalışmalarına yönelik algularının diğer okul türlerine göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, rehberlik dersleri ve çalışmalarının imam hatip lisesinde daha iyi uygulandığını düşündürülebilir. Buna göre imam hatip lisesi dışındaki diğer okulların olumlu algularının arttırılmasına dönük çalışmalar yapılabilir. Benzer şekilde lise türlerine göre rehberlik dersleri çalışmaları planlanabilir. İlgili lise türünün öğrenci ihtiyaçları belirlenerek öğrenci profiline göre rehberlik dersi etkinlikleri düzenlenebilir. Bilindiği üzere, MEB ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programı kapsamında sunulan çalışmalar, sınıf rehber öğretmenlerince yürütülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmalarda rehber öğretmence uygulanma başarısı, rehberlik çalışmalarına olan algıyı etkileyebilir. Öyle ki bazı okullar veya sınıflarda bu rehberlik çalışmaları iyi yürütülmüyor olabilir. Çalışmamızda da bu durum imam hatip lisesi dışındaki diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin olumlu algı geliştirememesine sebep olmuş olabilir. Bunu destekleyen bir sonuç Ruttoh (2015) tarafından yapılan bir araştırmada da tespit edilmiştir. Ruttoh, rehberlik ve danışmanlık çalışmalarının planlandığı gibi uygulanmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Benzer bir sonuç Turan (2009) tarafından yapılan çalışmada da görülmüştür. Turan, farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin tutumlarının farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Sınıf düzeyine göre öğrenci alguları karşılaştırıldığında 10. sınıf öğrencilerinin rehberlik dersi çalışmalarına karşı 9., 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu algı içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, 10. sınıf öğrencilerinin alan seçimi sürecinde olmalarından dolayı kaynaklanabilir. Bilindiği üzere alan seçimi süreçlerindeki öğrenciler rehberlik çalışmalarına karşı daha özenli davranmaktadırlar. Diğer sınıfların algularının düşük bulunması 9. sınıfların lisede ilk yılları olmaları

nedeni ile okul iklimine alışkın olmamalarına ve 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin ise üniversiteye hazırlık sürecinde bulunmaları sebebiyle rehberlik dersine yeterince zaman ve ilgi gösterememiş olmalarına dayandırılabilir. Bu sebeple rehberlik çalışmalarından daha fazla yarar sağlamaları için 9, 11 ve 12. sınıflara daha fazla ağırlık verilebilir.

Gelir düzeyi değişkeninde aile gelir düzeyi artıkça öğrencilerin rehberlik dersi çalışmalarına yönelik daha olumsuz bir algı geliştirdikleri sonucu tespit edilmiştir. Gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları rehberlik dersi çalışmalarına karşı daha ilgili ve yararına inanan bir tutum sergilemektedirler. Bu durum, gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarına sunduğu imkânların çeşitliliğinden kaynaklanabilir. Öyle ki gelir düzeyi düşük ailelere sahip olan öğrenciler bazı çalışmalarını okullarında ilk defa görmüş olabilir. Araştırma sonucu gelir düzeyinin kademeli olarak artmasına karşın olumlu algının da kademeli olarak azaldığını göstermiştir. Ters yönde gelişen bu ilişkinin sebebi, ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının sosyo-kültürel yaşamışlıklarındaki çeşitliliğin azlığı olabilir. Bu sebepten dolayı okullarında yapılan rehberlik dersi çalışmalarına karşı olumlu algı geliştirmiş olabilirler. Bu sebeple rehberlik çalışmalarına ilişkin algının düşük görüldüğü üst sosyo-ekonomik ailelere yönelik çalışmaların artırılması için çalışmalar yapılabilir. Rehberlik dersi çalışmaları bu değişkenlere ait öğrenci çeşitliliği düşünülerek ayarlanabilir. Rehberlik dersi çalışmaları üst düzey gelire sahip çocuklara da hitap edecek şekilde yürütülebilir. Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak Turgut'un (2005) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan ilköğretim okulu öğrencilerinin diğer öğrencilere göre rehberlik programından daha fazla yararlandığı bulgusu sunulabilir. Lapan, Gysbers ve Sun (1997) ise yaptıkları araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin rehberlik programından olumlu veya olumsuz yönde etkilenmediklerini ifade ederek, bu konuda gelir düzeyinin doğrusal bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitim düzeyi değişkeninde ise rehberlik çalışmalarına karşı oluşan algının, ilkokul ve ortaokul mezunu anne-babaya sahip öğrencilerde, lise ve üniversite mezunu anne-babaya sahip öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Anne-baba eğitim düzeyi düşük olan öğrenciler, diğer (lisans, ortaokul, lise) annelerin öğrencilerine göre daha olumlu algı içerisinde olduğu görünen bu ters orantılı bulgu, anne-babanın gelir seviyelerindeki duruma da benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda gelir düzeyi karşılaştırmasında belirtildiği gibi, sosyo-ekonomik sebeplerden dolayı eğitim düzeyi düşük anne-babaların çocuklarının rehberlik dersi çalışmalarına yönelik daha olumlu bir algı içerisinde olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra yine eğitim düzeyi düşük aileye sahip öğrenciler, aileleri tarafından yeterli rehberlik edilmemesine dayanarak okul rehberlik çalışmalarına ilişkin olumlu algı geliştirmiş olabilirler. Bu sonuçları araştırmanın okul türü değişkenine ait bulgular da desteklemektedir. Eğitim, gelir düzeyi ve sosyo kültürel anlamda alt düzey durumda olan ailelerin çocukları aynı zamanda imam hatip lisesi öğrencileri olabilir. Bu anlamda araştırma sonuçlarında okul türü, gelir düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerindeki bulgular birbiriyle tutarlı bir durum sergilemektedir.

#### 4.1. Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma ile ortaöğretim öğrencilerinin algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Benzer bir çalışma, okul yöneticileri, sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin algılarını belirlemek için yapılabilir.

Çalışmanın verileri öz bildirime dayalı ölçek yoluyla elde edilmiştir. Benzer çalışmalar gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama teknikleri ile de desteklenerek yürütülebilir.

Bu çalışma Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan bir il merkezindeki 11 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören orta öğretim öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Benzer çalışmalar farklı bölgeleri ve farklı illeri de kapsayacak şekilde daha geniş örneklem gruplarında yürütülebilir. Aynı zamanda bu çalışmada sadece ortaöğretim okullarında yürütülen rehberlik çalışmaları değerlendirilmiştir. Benzer çalışmalar ilkokul ve ortaokulu da kapsayacak şekilde yürütülebilir.

#### KAYNAKÇA

- Akbaba, A. & Batikan T. (2016). Okul yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin okullardaki rehberlik servisleri hakkındaki görüşleri: van örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 89-122.
- Altıntaş, E. (2015). *Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik*. Gürhan Can (Ed.), Psikolojik danışma ve rehberlik içinde (s.4)(16. Baskı). Pegem Akademi: Ankara

- Azimli, Ö. & Akacan, B. (2017). Ortaöğretim kademesinde görevli okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine ilişkin algı ve görüşleri. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(29), 129-150, ISSN:1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12595>, Ankara-Turkey.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* ( 7. Baskı). Pegem Akademi: Ankara
- Chireshe, R. (2011). School counsellors' and students' perceptions of the benefits of school guidance and counselling services in zimbabwean secondary schools. *Journal of Social Sciences*, 29 (2), 101-108
- Çivicioğlu, M. (2016). *Ortaöğretim rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. yüksek lisans tezi*, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Dorinda J. G. & Jing Z. (2011). High school students' perceptions of school counseling services: awareness, use, and satisfaction. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 2(1), 87-100.
- Ellis, T. (1990). The missouri comprehensive guidance model, highlights: an eric/caps digest.
- Fox, C. L. & Ian B. (2007). If you don't want to tell anyone else you can tell her:Young people's views on school counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 35, 97-114.
- Gündüz, B., İnandı Y. & Tunç B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(2), 19-34.
- Gysbers, N.C. & Henderson P. (1997). *Comprehensive guidance programs that work-1*, greensboro, NC:ERIC Clearinghouse on Counselling and Student Services.
- Gysbers, N.C. & Henderson P. (1988). *Developing and managing your school guidance program*, 3rd edition, American Counseling Association: Alexandria, VA.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.Baskı). Nobel Yayınevi: Ankara.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (8. Baskı). Özerler Matbaası: Ankara.
- Khan, S. B. (2010). Need assessment on the provision of guidance services at high school level in pakistan. *International Journal of Academic Research*, 2(6), 483-486.
- Kızıl, D. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lapan, R. T., Gysbers N.C. & Sun Y. (1997). The impact of morefully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: a statewide evaluation study, *Journal of Counseling and Development*, 75 (4), 292-302.
- Modo, F., Sanni, K., Uwah, C. & Mogbo, I. (2013).Guidance and counseling services in secondary school as coping strategy for improved academic performance of students in akwa ibom state, Nigeria. *Research on Humanities and Social Sciences*, 3(4), 43-48.
- Meşeci, F., Dinçer, D. & Çırakoğlu, B. (2006). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine ve çalışanlarına yönelik algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 175-186.
- Murat, M. (1993). *Öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin sundukları rehberlik hizmetlerine ilişkin algıları ve beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Nazlı, S. (2004). Sınıf rehberliği etkinlikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 7(11), 135-151.
- Nazlı, S. (2007). Okul Yöneticilerinin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetini Algılamaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 155-166.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). Ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programı. <http://orgm.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi 20.11.2017)
- Poyraz, C. (2007). *Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rowley, W. J., Stroh, H. R., Sink ve Christopher A. (2005). *Comprehensive guidance and counseling programs" use of guidance curricula materials: a survey of national trends*. *Professional School Counseling*. 8,4, April. 296-303.
- Ruttoh, M. & Jepkoech K. (2015).Planning and implementation of guidance and counseling activities in secondary schools: a case of kamariny division of keiyo district, *Kenya*, 6(5), 1-5.
- Selen, N. (2008). *Liselerdeki psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin algılanan etkililiğinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Soykatırcı, M. (2004). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine bakış açıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Şahin, E. (2006). *Ortaöğretim rehberlik çalışmalarının üniversitedeki alan seçimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van
- Şahin, F. Y. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26.
- Tatlıoğlu, K. (2011).Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinde beklentiler üzerine bir araştırma. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 79-102.
- Turan, F. (2009). *Lise öğrencilerinin rehberlik servisine tutumlarının kendini açma davranışı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Turgut, S, (2005). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik programından yararlanma düzeyi arasındaki farkı etkileyen bazı faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Tüfekçi U. M. (2011). *Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı rehberlik etkinliklerinin sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından kullanılma durumları*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s.38-141.
- Yazgünoğlu, S. & Demirel M. (2012). Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı, 244-255.