



TÜBAD

TÜRKİYE BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
TURKISH SCIENTIFIC RESEARCHES JOURNAL

Cilt/Volume:7 Sayı/Issue:2
Uluslararası Hakemli Dergi

Aralık / December

2022

ISSN : 2602 - 4632

TUSREJ

**TÜRKİYE BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
(TÜBAD)**

Sahibi

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Editörler

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ
Doç. Dr. Adem ŞAHİN
Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT

Dil Editörü (İngilizce)

İng. Öğr. Ali ERDÖNMEZ
İng. Öğr. Oya TATAN

Dizgi Sorumlusu/Sekreteryası

Arş. Gör. Abdülkerim DEMİR

Yayın Kurulu

Prof. Dr. GAVRILA A. LIVIU
(Arad Vasile Goldi Western Üniversitesi)
Prof.Dr. M. ENGİN DENİZ
(Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof.Dr. AYKUT EMRE BOZDOĞAN
(Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)
Prof.Dr.Dr. MIHAELA GAVRILA-ARDELEAN
(Arad Aurel Vlaicu Üniversitesi)
Prof.Dr.Dr. MING HUNG CHU
(National Cheng Kung Üniversitesi)
Prof.Dr. CHEUNG Yik-man, Stephanie
(Oxfam)
Prof.Dr.Dr. SLAVKA KRASNA
(Inst. of Peda. and Psys. Sciences)
Prof. Dr. SONYA KOSTOVA HUFFMAN
(Iowa State Üniversitesi)
Prof.Dr. ÜNAL İBRET
(Kastamonu Üniversitesi)
Prof. Dr. ZIAD SAID
(College of the North Atlantic Qatar Üni.)
Prof. Dr. BÜLENT AKSOY
(Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. OKTAY ASLAN
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. KADİR KARATEKİN
(Kastamonu Üniversitesi)
Prof. Dr. TURHAN ÇETİN
(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. UFUK KARAKUŞ
(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. ZAFER KUŞ
(Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Doç. Dr. ERKAN YEŞİLTAŞ
(Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi (TÜBAD) uluslararası hakemli bir dergidir. Yılda en az iki sayı (MAYIS-ARALIK) yayımlanır.

İletişim

tubadeditor@gmail.com

WEB

www.dergipark.org.tr/tr/pub/tubad

**TURKISH SCIENTIFIC RESEARCHES JOURNAL
(TUSREJ)**

Owner

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Editors

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ
Assist. Prof. Dr. Adem ŞAHİN
Assist. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT

Language Editor (English)

Eng. Teacher Ali ERDÖNMEZ
Eng. Teacher Oya TATAN

Compositor/Secretaria

Research Assist. Abdülkerim DEMİR

Editorial Board

Prof. Dr. GAVRILA A. LIVIU
(Arad Vasile Goldi Western University)
Prof.Dr. M. ENGİN DENİZ
(Yıldız Teknik University)
Prof.Dr. AYKUT EMRE BOZDOĞAN
(Tokat Gaziosmanpaşa University)
Prof.Dr.Dr. MIHAELA GAVRILA-ARDELEAN
(Arad Aurel Vlaicu University)
Prof.Dr.Dr. MING HUNG CHU
(National Cheng Kung University)
Prof.Dr. CHEUNG Yik-man, Stephanie
(Oxfam University)
Prof.Dr.Dr. SLAVKA KRASNA
(Inst. of Peda. and Psys. Sciences)
Prof. Dr. SONYA KOSTOVA HUFFMAN
(Iowa State University)
Prof.Dr. ÜNAL İBRET
(Kastamonu University)
Prof. Dr. ZIAD SAID
(College of the North Atlantic Qatar University)
Prof. Dr. BÜLENT AKSOY
(Gazi University)
Assoc. Prof. Dr. OKTAY ASLAN
(Necmettin Erbakan University)
Prof. Dr. KADİR KARATEKİN
(Kastamonu University)
Prof. Dr. TURHAN ÇETİN
(Gazi University)
Prof. Dr. UFUK KARAKUŞ
(Gazi University)
Prof. Dr. ZAFER KUŞ
(Kırşehir Ahi Evran University)
Assoc. Prof. Dr. ERKAN YEŞİLTAŞ
(Sivas Cumhuriyet University)

Turkish Scientific Researches Journal (TUSREJ) is an international refereed journal. The Journal is published at least two issues (MAY-DEC.) per year.

Contact

tubadeditor@gmail.com

WEB

www.dergipark.org.tr/tr/pub/tubad

Editörden...

Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi (TÜBAD) 7. yılında ARALIK 2022 sayısını çıkarmıştır. Dergimiz Sosyal Bilimler, Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar ve disiplinler arası çalışmalar yapan araştırmacı ve uygulamacıları buluşturmayı hedeflemektedir. Bu sayımızda akademik çalışmalarıyla veya okuyucu olarak bizlerin yanında olan bütün bilim insanlarına teşekkür ederiz...

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Doç. Dr. Adem şAHİN

Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT

TÜRKİYE BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (TÜBAD)
TURKISH SCIENTIFIC RESEARCHES JOURNAL (TUSREJ)
Cilt/Volume: 7, Sayı/Issue: 2, Yıl/Year: 2022

Sayı Hakemleri / Reviewers

Prof. Dr. Asım ÇOBAN	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Beyhan ZABUN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Adem ŞAHİN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül ÇELİK GELDİ	Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır KILCAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cengiz TAŞKIRAN	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih CAMADAN	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. İzzet ŞEREF	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet BOYACI	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Osman Kubilay GÜL	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman SEFALI	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Arcan AYDEMİR	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Duygu ALTAYLI ÖZGÜL	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Engin ZABUN	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatıma Betül DEMİR	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖRTEN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlknur GÜLŞEN TURGUT	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nur Levan BALBAĞ	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tefrik PALAZ	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Uğur ADA	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Uğur Ferhat ERMİŞ	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Züleyha ÜNLÜ	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Öğr. Gör. Hasan Celal BALIKÇI	Harran Üniversitesi

TÜRKİYE BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (TÜBAD)
TURKISH SCIENTIFIC RESEARCHES JOURNAL (TUSREJ)
Cilt/Volume: 7, Sayı/Issue: 2, Yıl/Year: 2022

İçindekiler / Contents

İbrahim ÖZCANLI, Şafak VAROL Tanzimat Sonrası Eğitim Alanındaki Islah Faaliyetleri ve Cumhuriyet Dönemine Yansıması Özelinde Bir Değerlendirme <i>An Assessment of Correctional Activities in the Field of Post-Tanzimat Education and Their Reflection on the Republican Period</i>	253-267
Mesut ÇETİNER, Tahsin İLHAN Psikolojik Danışmanlar ve Rehber Öğretmenlerin Krize Müdahale Deneyimlerinin İncelenmesi <i>Examination of Crisis Response Experiences of Psychological Counselors and Guide Teachers</i>	268-282
Kübra Sena GÖRÇAM, Gökçe KILIÇOĞLU 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Sosyoloji Konuları Açısından İncelenmesi <i>Examination of the 4th Grade Social Studies Textbook in Terms of Sociology Topic</i>	283-297
Meltem KÜRTÜNCÜ, Aylin KURT, Nilüfer TATOĞLU COVID-19 Pandemi Sürecinin Özel Gereksinimli Ergenlerin Beslenme Davranışları Üzerine Etkisi <i>The Impact of the Coronavirus Pandemic on Eating Behaviors of Adolescents with Special Needs</i>	298-307
Hacer Betül AĞIÇ, Özgen KORKMAZ İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Formasyon Düzeyleri ile Dijital Materyal Geliştirme Öz Yeterlilikleri <i>Technological Formation Levels and Digital Material Development Self-Efficiencies of Primary School Mathematics Teachers</i>	308-328
Serpil UÇAR, Elham ZARFSAZ A Corpus-Based Study: The Employment of Lexical Bundles in Turkish Students' Academic Writing <i>Derlem Tabanlı Bir Çalışma: Türk Öğrencilerinin Akademik Yazılarında Sözcük Öbekleri Kullanımı</i>	329-341
Kenan KONUR, Betül KESKİN Matematik Öğretmenlerinin İspat Kavramına İlişkin Görüşleri <i>Views on Mathematics Teachers on the Concept of Proof</i>	342-353
Haluk İŞLER Transformations Created by the Third Industrial Revolution on Vocational Technical Education Systems <i>3. Sanayi Devriminin Mesleki Teknik Eğitim Sistemleri Üzerinde Yarattığı Dönüşümler</i>	354-370

Cevdet UYSAL, Kadir KARATEKİN Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerinin Belirlenmesi <i>The Identification of the Ecological Citizenship Levels of the Classroom Teacher Candidates</i>	371-392
Özgür TEKKÖK, İsa TAK 2018 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Yozgat İli Örneği) <i>2018 Turkish Republic of Revolution History Course Teacher's Views on Curriculum (Example of Yozgat Province)</i>	393-415
Gamze ASLAN Sosyoloji Öğretiminde “Yüz Numaralı Adam” Filminden Yararlanma <i>Using the Man File from the Man in Sociology Teaching</i>	416-423
Merve ARAS, Beytullah KARAGÖZ Tudem Edebiyat Ödüllü Çocuk Romanlarının Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi <i>Examination of Tudem Literature Award-Winning Children's Novels in Terms of Sensitivity Education</i>	424-439
Sadık KIRIŞ, Sami ŞAHİN Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin İncelenmesi <i>An Investigation into the Relation Between Secondary Students' Social-Emotional Competencies in the Online Education</i>	440-458
Özgür MANAV Ataması Yapılmayan Öğretmenlerin İşsizlikle Baş Etme Durumları <i>Unemployment Coping Situations of Unassigned Teachers</i>	459-473
Çiğdem KAN Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Empati Becerisi Açısından İncelenmesi <i>Examination of Secondary School Social Studies Textbooks in terms of Empathy Skill</i>	474-487

Tanzimat Sonrası Eğitim Alanındaki İslah Faaliyetleri ve Cumhuriyet Dönemine Yansıması Özelinde Bir Değerlendirme

İbrahim ÖZCANLI¹

Şafak VAROL²

Gönderim Tarihi: 01.08.2022 Yayın Tarihi: 31.12.2022 Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Osmanlı Devleti, XVIII. yüzyılın ikinci yarısıyla beraber çağdaşlarının gerisinde kaldığını anlamış ve klasik devlet yapılanması içerisinde bir takım ıslahatlar gerçekleştirme yoluna gitmiştir. Söz konusu bu ıslahat çalışmaları ilk etapta belli alanlarla sınırlı kalmışsa da, XIX. yüzyıla birlikte daha kapsamlı hale bürünmüştür. Nitekim XIX. yüzyıl Osmanlı'sının farklı alanlarda ki ıslah çabaları ciddi derecede ehemmiyet arz etmekte, özellikle cumhuriyet tarihi araştırmaları için Tanzimat ve sonrası dönem başat öneme sahip olmaktadır. Zira cumhuriyet döneminin siyasi, ekonomik, sosyokültürel, eğitim vd. alanlardaki bilgi seviyesi köklü bir tarihsel süreçten geçerek gelişmiş ve önceki uygulamaların mahsulü olarak karşımıza çıkmıştır. Bir başka deyişle Tanzimat sonrası dönem, akabinde yeni bir devlet olarak ortaya çıkan Türkiye Cumhuriyeti'ne referans olma hüviyetini barındırırken, bir bakıma modern devlet yapılanmasının prototipi niteliğini taşımaktadır. Bu çalışmanın esası da, eğitim alanındaki ilk modern teşkilatlanmanın temellerini Tanzimat sonrası süreçteki gelişmelerde göstererek cumhuriyete etkisinin ele alınıp değerlendirilmesini içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yenileşme, Eğitim, Okul (Mektep), Kanun, Nizamname.

An Assessment of Correctional Activities in the Field of Post-Tanzimat Education and Their Reflection on the Republican Period

Abstract

The Ottoman Empire, XVIII. with the second half of the century, he realized that he was lagging behind his contemporaries and went on to carry out a number of reforms within the classical state structure. Although these reclamation works were initially limited to certain areas, XIX. it has become more extensive with the century. As a matter of fact, XIX. the reform efforts of the century-old Ottoman Empire in different fields are of great importance, especially for the research of the history of the republic, the layout and the later period are of paramount importance. Because the political, economic, sociocultural, educational, etc. of the republican era the level of knowledge in the fields has passed through the filter of a deep-rooted historical process and has emerged as a product of advanced previous practices. In other words, it has the privilege of being a reference to the Republic of Turkey, which emerged as a new state after the post-Tanzimat period, and in a way it is the prototype of the modern state structure. The

¹**Sorumlu Yazar:** İbrahim Özcanlı, Öğretim Görevlisi, Çukurova Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, Türkiye, ibrahimozcanli.001@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3146-6167

²Şafak Varol, Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Türkiye, safak.varol91@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8909-7990

essence of this study also includes the consideration and evaluation of its impact on the republic by showing the basics of the first modern organization in the field of education in the developments in the post-Tanzimat process.

Key Words: İnnovation, Education, School, Law, Regulations

Giriş

Prof. Dr. Mehmet İpşirli, Osmanlı Devleti'nde yenileşme hareketlerinin incelenmesi hasil olduğunda bu incelemeyi kolaylaştırmak adına iki döneme ayırmanın mümkün olduğunu söylemekle birlikte; söz konusu bu dönemleri XVIII. yüzyılın ikinci yarısına kadar süre gelen devletin kendi dinamikleri çerçevesinde cereyan eden faaliyetler ve XVIII. yüzyılın ikinci yarısından itibaren XIX. yüzyılda Avrupa referans alınarak girişilenler olmak üzere açıklamaktadır (İpşirli,1999:170). Nitekim bu çalışmanın konusu da, modernitenin temellerinin atıldığı, İpşirli hocanın sınıflandırmasıyla ikinci dönem olarak addedilen zaman zarfında gerçekleşerek, II. Meşrutiyet dönemini doğuran ve cumhuriyete intikal ya da etki eden eğitim alanındaki yenilikleri kapsamaktadır.

Bilindiği üzere Osmanlı Devleti, XVII ve XVIII. yüzyıllarda asırlardır işleyen devlet mekanizmasının artık bozulmaya başladığını fark etmiş durumun iyileştirilmesi ve yeniden eski görkemli günlere dönülebilmesi için bir takım arayışlara girişmiştir. Bu arayışlar yukarıda da söz edildiği gibi ilk etapta iç dinamiklerin dikkate alınarak var olanın ıslah edilmesi suretiyle gerçekleştirilmeye çalışılmışsa da başarı sağlanamamıştır. Öyle ki, geçerliliği olan ve devamlılığa sahip yenilikler düşünülmemiş, uygulamaya konulanlar ise uygulayıcıların ömrüyle sınırlı kalmıştır.

Her ne kadar XVIII. yüzyıl başları ve ortalarında belli başlı etkili sayılabilecek ıslahat ve düzenlemeler yapılmışsa da, devletin aksaklıklarını göz önüne alarak sistemli biçimde yenileşme taraftarı olan ilk hükümdarın 1789'da hükümler olan III. Selim olduğu görülmektedir. Buna mukabil III. Selim'in eğitim alanındaki yenileşme faaliyetleri önceki hükümdarlar nezdinde de geçerli olduğu gibi ağırlıklı olarak askeri sahada kendine yer bulmuştur. Bundaki sebep dönemin algısı gereği bozulmanın daha çok ordunun gücünü yitirmesine bağlı olduğunun düşünülmesidir. Bir başka deyişle, askeri olarak güçlü olmanın zaruriyetinin eğitilmiş, çağdaş, ilme ve tekniğe sahip bir örgütlenmenin varlığıyla sağlanılacağına inanılması bu alana yoğunlaşılmasının öncelikli sebebidir. Bu minvalde 1775 tarihinde donanmaya geometri ve coğrafya bilgisine haiz, harita bilgisi olan ve gemi yapımından anlayan deniz subaylarının yetiştirilmesi maksadıyla oluşturulan Mühendishane-i Bahri Hümayun'un,(Yolalıcı,1999:282) kara hali olarak tanımlayabileceğimiz ve yetkin askeri mühendisler yetiştirmek maksadıyla Mühendishane-i Sultani adıyla kurulan daha sonra ise Mühendishane-i Berri Hümayun adıyla teşekkül eden, modern matematikçi ve topçu okulu kurulmuştur (Adıvar,1982:206; Beydilli,2006:515-516). Bu yeni okul kapsayıcı müfredatıyla fen bilimleri ve teknik eğitim vererek bizzat devlet eliyle açılan ilk yüksekokul olma hüviyetiyle yerini almıştır (Kenan, 2010:139). Bunun yanı sıra Ocak 1807'de İstanbul Tersanesi içerisine öğretimin İtalyanca olduğu sonradan ise Fransızcaya geçildiği bir tıp okulu inşa edilmiştir. Ancak tıp okulunun kurulmasının altında yine askeri bir amaç yatmaktadır. Zira yetişecek tabiplerin donanma ile sefere çıkacağı planlanmışsa da bu girişim 1807'de vukuu bulan ve Selim'in saltanatına son veren Kabakçı Mustafa isyanı sebebiyle başarıya ulaşamamıştır (Bilim,1999:240).

III. Selim döneminde orduyu kuvvetlendirmek adına yapılan eğitim faaliyetlerinin yanı sıra genel olarak ilmiye sınıfının ıslahı içinde çaba gösterildiği bilinmekle beraber, (Uzunçarşılı,1988:255-260) özelde medreselerde yozlaşmanın hat safhaya varması münasebetiyle müderrislerin ehliyetli olmaları, imtihan yapılmadan rüüs verilmemesi ve bu konuda dikkatli

olunması yönünde telkinlerde bulunan bir hattı-ı hümayun da bizzat şeyhülislama gönderilmiştir (Uzunçarşılı,1988:260). Selim'in görüşleri genel hatlarıyla yabancı dillerin, pozitif bilimlerin ve Batı'nın eğitim yöntem ve tekniklerinin öğrenilmesi temelinde birleşmektedir. Ancak dönemin koşulları gereği bu çerçevede bir ıslahat programının uygulanamayacağı yine onun şahsına yapılan eleştirilerde görülür. Ulema ve ordunun bu gibi kavram ve görüşlerin karşısında olması daha açık ifadeyle “*Askere setre giydirip imanına halel getiren, önlerine muallim diye Frenkleri düşüren padişaha Allah yardım etmez!*” (Sakaoğlu,1985:485) düşüncesi en nihayetinde hükümrancılığının sonunu hazırlamıştır.

Tanzimat'a giden süreçte eğitim alanında ıslahatlarda bulunan bir başka önemli hükümdar şüphesiz reformcu padişah olarak da addedebileceğimiz II. Mahmut'tur. II. Mahmut modern devlet yapılanmasını temsil eden köklü değişiklikleri ortaya çıkarması hasebiyle Osmanlı yenileşme tarihinin her safhasında kendinden söz ettiren bir şahsiyettir. Dolayısıyla II. Mahmut dönemi devletin yenedünya standartlarına uyum sağlama noktasında önemli adımların atıldığı bir zaman dilimini ifade etmektedir.

II. Mahmut'la beraber devlet hizmetlerinde ilmiye sınıfının nüfuzu azalmış, yerine Avrupa'da eğitim görmüş, laik dünya görüşüne müzahir bilim adamları, aydınlar tercih edilmeye başlanmıştır. Bu tarzdan insanların yetişmesi için ise laik ve seküler eğitim kurumları ardı ardına açılmıştır. Özetle denilebilir ki Osmanlı toplumunda eğitimin geniş ve farklı kitlelere yayılması isteği ilk olarak II. Mahmut'la başlamaktadır (Gündüz,2010:103).

Bu dönemde vukuu bulan Vakay-ı Hayriye'den (Beydilli,2012:454-557) sonra yeni bir ordunun lüzumu doğmuş ve Asakir-i Mansure-i Muhammediye ordusu inkişaf ettirilmiştir (Hayta & Ünal,2016:101). Bununla birlikte III. Selim döneminin önemli yeniliklerinden olan Mühendishane-i Berri-i Hümayun yeniden ele alınarak “Mansure Mühendisliği” sınıfı eklenmiştir. Buna göre yeni ordunun her taburunda Mansure Mühendisi adı altında iki mühendis bulunması kararlaştırılmıştır (Beydilli,2006:513). Paralel olarak 1834'de Mekteb-i Ulum-u Harbiye kurulmuş, yine aynı yıl Muzıka-i Hümayun oluşturulmuştur. Ordunun ihtiyaçlarını karşılama noktasında bir başka gelişme ise tabip yetiştirilmesi maksadıyla III. Selim'inde yapmak istediği gibi 1827 'de Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane'nin açılmasıdır. Bu yeni tıp okuluna ek olarak 1831'de cerrahane kurulmuşsa da, 1838 yılında yeniden yapılandırılarak Darül-ulum-ül Hikemiye-i Osmaniye ve Mekteb-i Tıbbiye-i Aliye-i Şahane ismini almıştır (Tekeli & İlkin,1999:60-61).

II. Mahmut'un eğitim sahasındaki yenileşme faaliyetleri sivil eğitim noktasında da kendini göstermiştir. 1824 yılında Başkent İstanbul'da ilköğrenim mecbur kılınmış, 1830'da Avrupa'ya teknik eğitim için öğrenciler gönderilmiştir (Sakaoğlu,1985:479). 1838'de eğitim işlerini düzene koymak düşüncesiyle Meclis-i Umur-ı Nafia kurulmuş, bu nezaret bünyesinde, gerçekleştirilmesi tasarlanan düzenlemeler için kararlar alınmıştır (Demir,2015:439). Meclis-i Umur-ı Nafia'nın, her öğrenciyi yetenekleri ölçüsünde dikkate alınması, eğitimde maddi cezanın kaldırılması, eğitim kurumlarının ele alınarak düzenlemeye tabii tutulması ve öğrencilerin sınıflara ayrılarak eğitim görmeleri gibi teklifler sunduğu bilinmektedir (Güray & Duran,2020:514). Yine aynı yıl sibyan mektepleri sonrasında eğitim kurumu olacak olan rüşdiye mekteplerinin açılması kararlaştırılmışsa da bu okulların kurulması ve yaygın hale gelmesi uzun müddet sonra gerçekleşmiştir (Tekeli & İlkin,1999:62). Öte yandan bu dönemde devletin memur kaynağı olması düşünülen iki ayrı okul daha teşkil ettirilmiştir. Bunlar Mekteb-i Maârif-i Adliyye (Akyıldız,2019:236-237) ve Mekteb-i Ulûm-i Edebiyye'dir (Beydilli,2003:355).

Osmanlı'nın klasik yapısından modern görünüme kavuşmasında II. Mahmut'un katkılarının yadsınamazlığının yanı sıra, akabinde gelen Tanzimat dönemi oldukça öneme sahiptir. Bu dönem Osmanlı'nın hem merkez hem taşrada geniş çaplı ıslah faaliyetlerinin baş

gösterdiği, meşrutiyet dönemlerine hazırlayıcı fikirlerin filizlendiği, yetkin ve bilgili Avrupalı görüşe müzahir devlet adamlarının seslerini duyurmaya çalıştığı bir zamanı ifade etmektedir. Ancak yine de Tanzimat'ın ilan edildiği 1839 sonrası II. Meşrutiyet'e kadar gerçekleşen yenilikler belli sınırlar içinde kendini bulmuş çabalar olarak görülmekte ve II. Meşrutiyet'e kıyasla daha çok Osmanlı düzenini temsil etmektedir.

Tanzimat Dönemi Osmanlı Devleti'nde Eğitim (1839-1876)

Osmanlı Devleti'nde eğitim alanındaki ıslahatlar, XIX. yüzyılın olağan gelişme çabasıyla ortaya çıkmıştır. Devletin her alanda modernizasyonunun ele alınması dolayısıyla, günümüzün devlet yapılanması fikir ve anlayışı şüphesiz bu yüzyılın nüvelerinin gelişip büyümesiyle hayata geçirilebilmiştir. Ancak bahsedildiği gibi II. Meşrutiyet'e kadarki süreçte yapılan ve yapılmaya çalışılanlar Osmanlı düzenine uygulanabilirliği ölçüsünde kabul edilenleri yansıtmaktadır. Zira belirtmek gerekir ki Tanzimat dönemindeki ıslah faaliyetleri, mevcut düzen ve var olan kurumların yanında yaşayacak şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmış, medrese etkisi devam etmiştir.

Hükümdar olduktan yaklaşık 4 ay kadar kısa bir süre sonra Tanzimat Fermanı'nı ilan ettiren Abdülmecit'in, eğitim konusunda ki hassasiyeti dikkat çekmektedir. Kendi döneminde adeta bir eğitim seferberliği başlatmıştır. Şubat 1845'de Bab-ı Aliye giderek sadrazam ve yetkili devlet ricaline milli bir eğitimin zaruriyetiyle mevcut problemlerin üzerinde çalışılmasını beyan eden bir ferman okuması bu anlamda önemlidir (Hayta & Ünal,2016:141). 1845 yılının bir başka gelişmesi eğitim konusunda ki yenilikleri gerçekleştirmek üzere Meclis-i Muvakkat adında bir maarif meclisinin kurulması olmuştur. Başkan dâhil toplamda yedi kişiden oluşan bu meclis üç ayrı layiha hazırlamış buna göre eğitimin ilk basamağı olan sıbyan mekteplerinin ıslahı, ülke genelinde rüşdiye sayısının artırılması, yatılı bir darülfünun kurulması ve nihayetinde bunları takip ve tertip edecek daimi bir Meclis-i Maarif açılması gibi öneriler sunmuştur (Akyıldız,2003:273). Geçici meclisin diğer önemli icraatı ise açılacak darülfünunda gösterilecek ders kitaplarının belirlenip hazırlanmasında görevli olan ve Osmanlı'nın ilk ilimler akademisi sayılan Encümen-i Daniş'in kurulmasıdır (Hayta & Ünal,2016:142).

1846'da dini eğitim haricinde, modern eğitimin herhangi bir ayırım gözetmeksizin tüm tebaaya sunulması için Tahrirat-ı Umumiye çıkarılmıştır. Bu nizamname, dönemin eğitim politikasının düzene konulması adına başlangıç teşkil etmektedir. Bununla birlikte bu dönemde sıbyan mekteplerinin yaygınlaştırılması, mevcut eğitimin düzenlenmesi planlandıysa da sonrasında bu mektepler ihmal edilmiş, bir üst okul hüviyetine sahip rüşdiyelerin kurulması ve yaygınlaştırılması için çalışılmıştır (Ortaylı,1987:146). Askeri okullar ve medreseler dışında rüşdiye mektepleri taşrada açılan ilk devlet eğitim kurumları olması özelliğine sahip olmasıyla ayrıca önemlidir. Öyle ki 1880'lere değin vilayetlerde ihdas edilen en yüksek eğitim birimi olarak kalmıştır (Somel,2015:94). Rüşdiyeler'in öğrenim süresi ilk etapta dört yıl olarak planlandığı halde Darülmaarif (Şentürk,1993:548-549) açıldıktan sonra, altı yıla çıkarılmıştır. Fakat 1863'te tekrar düzenlemeye tabii tutularak beş yıla indirilmiştir. Okutulan dersler 1846 talimatnamesince açıklanmış buna göre, Kur'ân, akaid, Arapça, hesap ve yazıdan ibaret olmuştur (Kodaman,1991:92).

XIX. yüzyıl Osmanlı eğitim sistemi içerisinde katkısı yadsınamayacak olan rüşdiye mekteplerinin sayıları her geçen gün artış göstermiştir. İlk defa 1846'da kurulmaya başlanan bu mektepler, 1852'ye gelindiği vakit İstanbul'da 10'a ulaşmış, 1869 sonrası taşrada 87, İstanbul'da 12-13 adettir (Kodaman,1991:92). Ayrıca 1875 yılı sonrası yine İstanbul'da eğitim niteliği ayrımı esasıyla ihdas edilen askeri rüşdiyeler baş göstermiş, 1861'de açılan kız rüşdiyesi ise, 1870'ler süresince vilayetlerde de önemli merkezlere yayılmıştır (Hayta & Ünal,2016:159).

Osmanlı'nın modern eğitim yapılanmasında rüşdiye gibi ortaöğretim statüsünde mekteplerin kurulması, beraberinde öğretmen yetiştirilmesi gereğini de doğurmuştur. Ancak önemli görülen husus yetiştirilecek öğretmenlerin çoğunluğunun medrese tahsili ile yetişmiş kimseler olduğu gerçeğidir. Bu sebeple ilk kuşak öğretmen okulu, dönemin önde gelen devlet adamı ve eğitimcisi olan Cevdet Paşa'nın liderliğinde, medrese mezunları içerisinde seçilerek, 1848'de Darülmualimin adıyla meydana getirilmiştir. 1857'de Maarif Nezareti'nin kurulmasından sonra sıbyan mekteplerinin de muallim ihtiyacına çare olunması için 1868 yılında Darülmualimin-i Sıbyan adıyla iki yıllık bir öğretmen okulu kurulmuştur. 1869 yılından sonra ise her eğitim kademesindeki okullara öğretmen tedariki düşüncesiyle 1870'de rüşdiye şubesi, 1874'te Darülmualimin idadi şubesi açılmış, hâlihazırda bulunan sıbyan şubesi de bu tarihte diğerleri ile tek bir çatı altında birleştirilmiştir. Ancak sıbyan şubesi diğer şubelere nazaran yarı müstakil halde tutulmuştur. (Öztürk,1993:551) 1870'de de kız öğrenciler için açılan okulların öğretmen ihtiyacı hâsıl olmuş aynı maksatla Darülmualimat kurulmuştur (Berkes,2022:230; Öztürk,1993:551;).

Tanzimat'ın ilk dönemine baktığımızda eğitim sahasında ihtisaslaşma da düşünülmüştür. Örneğin 1858 yılında devletin idari alanlarında memur ihtiyacını sağlamak üzere Mekteb-i Mülkiye açılmıştır. Yine aynı yıl kız öğrencilere mahsus yedi rüşdiye açılması kararlaştırılmıştır. Bununla birlikte devletin teknik kadrolarını yetiştirmek üzere meslek okulları ihdas edilmiştir. 1842'de Ebe Mektebi, 1847'de Ziraat Mektebi, 1859'da Baytar Mektebi, 1860'da Orman Mektebi ve Telgraf Mektebi bunlar arasındadır. (Hayta & Ünal,2016:142-143) Tanzimat'ın getirdiği bu yeni okul açma kararlılığı yurt dışında da kendini göstermiştir. 1857'de yılında Paris'te geleceğin askerî, teknik ve mülki devlet adamlarını modern bilgiler ışığında yerinde yetiştirmek maksadıyla Mekteb-i Osmani adı altında yeni bir okul inkişaf ettirilmiştir. Okulun yegâne özelliği yurt dışı merkezli kurulan ilk ve tek okul olma hüviyetine sahip olmasıdır. Ancak bu okulun ömrü uzun sürmemiş, İstanbul'daki eğitim kurumlarının da kalite bakımından aşağı kalır yanının olmadığı ve aynı düzeyde öğrenci yetiştirebileceği anlaşılınca 1864 yılında kapatılmıştır (Köse,2019:241-242).

1857'de Osmanlı eğitim sisteminde idari anlamda bir değişiklik husule gelmiş ve Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuştur. Böylelikle maarif teşkilatı, şeyhülislamlığa bağlı Mekatib-i Umumiye Nezareti'nin de hâlihazırdaki varlığıyla çift başlı bir görüntü sergilemiştir. Nitekim mevcut durum çok uzun sürmemiş ve henüz bir ay bile geçmeden Mekatib-i Umumiyye Nezareti, Maarif-i Umumiyye Nezareti Müsteşarlığı'na dönüştürülmüştür (Akyıldız,2003:273).

XIX. yüzyılda eğitimde vukuu gelişmeler arasında mekteplerin açılması ve idari yeniliklerle beraber bunları belli bir hukuki temele bağlamak, yazınsal kurullarla nizami bir hale getirmek adına da yenilikler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda dönemin kendine mahsus en dikkat çeken yeniliği 1869'da, Şuray-ı Devlet Maarif Dairesi tarafından hazırlanan Maarif Nizamnamesinin hazırlanıp yürürlüğe konulmasıdır. Fransız eğitim sistemi örnek alınarak hazırlanan nizamname ile bu vakte kadar yapılan yeniliklerin hukuki temeli oluşturulmuştur (Demir,2015:442). Öte yandan nizamname gereği nazırın başkanlığında Daire-i İlmiyye ile Daire-i İdare'den oluşan Meclis-i Kebir-i Maarif inkişaf ettirilmiştir. Daire-i ilmiyye'nin görevi kitap telif ve tercüme işlerinin yanında ruus sınavları iken, Daire-i İdare Müslüman ve gayrimüslim üyelerden oluşan okul, müze, kütüphane, matbaaların yönetimi, personel, muhakeme ve nizamlarla ilgili tasarıları ele almaktır. Yeni kurulan mektepler taşrada da yaygınlaştırıldığı için vilayetlerde maarif meclisleri de yine nizamname gereği oluşturulmuştur. Ayrıca 1870'te Telif ve Tercüme Nizamnamesi yayımlanmış; 1872'de de söz konusu daireler kaldırılarak Meclis-i Kebir-i Maarif tek meclise dönüştürülmüş ve üye sayısı azaltılmıştır (Akyıldız,2003:273).

Maarif Nizamnamesinde yer alan bazı önemli maddeler şu şekildedir:

“3. Madde- Her mahalle ve köyde en az bir mektep, Müslüman-Hıristiyan karışık yerlerde her toplum için ayrı bir mektep bulunacaktır.

5. Madde- Öğretmenler (yapılacak) nizamnameye göre seçilip atanacaktır.

9. Madde- Kızların 6-10, erkeklerin 7-11 yaşları arasında mektebe devamları zorunludur.

13. Madde- ilköğretim zorunluluğunun uygulanışı ve buna uymayan ana babalara verilecek para cezalarıyla ilgilidir. Nizamname, yalnızca bedenî-ruhî önemli kusuru olan çocukları, ailesinin geçimini sağlamak zorunda olan çocukları, en az yarım saat uzakta bir okula gitmesi gerekenleri, evinde okuyup yazma öğrenenleri vs. devam zorunluluğundan muaf tutuyor.

15. Madde- Bir yerde iki sıbyan mektebi varsa, bunlardan biri kızlara, öteki erkeklere ayrılacaktır. Böyle olmayan yerlerde, kızlar için mektepler yapılıncaya kadar onlar erkek çocuklarla aynı mektebe gidecekler, fakat onlarla karışık oturmayacaklardır” (Akyüz,2007:163).

Nizamname, ilköğretim dâhil tüm mektepleri gayrimüslümlere açarken, dini ya da mezhebi ne olursa olsun eğitim gören çocukların ilkokulda öğrenim dilinin Türkçe olmasını, bir üst kurum olan rüşdiyeden itibaren ise kendi dillerinde eğitim alabileceğini belirtmektedir (Ortaylı,1987:168). Nizamname ile aynı zamanda Osmanlı ülkesinde yabancıların özel eğitim kurumları açması konusuna da açıklık getirilmektedir. 129 ve 130. maddeler bu kapsamda olup şu şekildedir:

“Madde. 129- Özel okullar, toplumlar ya da Osmanlı veya yabancı devletlerin tebaası fertler tarafından ücretli veya ücretsiz olarak kurulan okullardır. Masraflarını kurucuları ya da bağlı oldukları vakıfları karşılar. Kurulmalarının şartları şunlardır: a) Bu okulların öğretmenlerinin elinde Maarif Nezareti tarafından ya da mahalli maarif idaresi tarafından verilmiş Şehadetname bulunması, b) Bu okullarda terbiye ve ahlâk kurallarına ve politikaya (Devletin politikası) aykırı ders okutturulmaması ve ders programları ve kitaplarının Maarif Nezareti ya da mahallî maarif idaresi ve vali tarafından tasdik edilmesi, c) Maarif Nezareti ya da mahallî maarif idaresi ve vali tarafından resmi izin verilmesi. Madde. 130- Özel okullarda çocukların uygunsuz hareketleri ve tembellikleri nedeniyle dövülmesi ve onlara yakışsız sözler söylenmesi yasaktır. Bu tür çocuklar özel talimata göre cezalandırılacaktır” (Akyüz,2007:173).

1869 Nizamnamesinin önemli bir başka özelliği eğitim kademelerini yeniden ele almasıdır. Osmanlı tebaasının bir bütün olarak algılanarak din ayrımı gözetmeksizin kaynaştırmak ve ortak bir kültür yaratmak düşüncesiyle rüşdiyelerin üstünde, öğretim süresi 3 yıl olarak planlanan, sancak merkezlerinde idadi adıyla yeni bir okul tipi tasarlanmıştır. Böylelikle ortaöğretim kademesi 4 yıldan 7 yıla tamamlanmış ve okullardan ilki, nizamnameden 4 yıl sonra 1873’de İstanbul’da Darülmaarif’in yerinde kurulmuştur. Vilayet bazında ise iki yıl sonra Mora Yenişehir’de ilk idadi okulu açılabilmiştir (Akyüz,2007:166). Esasında Tanzimat’ın ilk yıllarında idadi adı altında inkişaf eden askeri kimliğe sahip okulların varlığı bilinmektedir. 1873’de açıldığı belirtilen idadi ise mülki anlamda eğitim vermesi ve tüm tebaanın eğitim alabilmesi bakımından ilk olmayı teşkil etmektedir.

Söz konusu Maarif Nizamnamesi Osmanlı eğitim sistemini belli bir düzene sokması ve eğitimi eşitlik ilkesi üzerine oturtması bakımından oldukça önemlidir. Bu zamana kadar yapılmayan böyle bir hukuki düzenleme şüphesiz Tanzimat ve Islahat anlayışlarının ürünüdür. Burada dikkat edilmesi gereken bir başka husus günümüzün modern eğitim yapılanmasının nüvelerini görebilmemizdir. Zira din ayrımı olmadan idadilerde eğitim alınabilme hürriyeti

demokratik teamüllerle bağdaşması yönünden öne çıkarken eğitimin kademeli hale getirilerek sunulması modern yapılanmaya gidilen yolda atılan tohumlar sayılabilir.

Osmanlı eğitim tarihi ve sistemin gelişip dönüşmesi bakımından Islahat Fermanı'nın ayrıca bir yeri vardır. Ferman gereği eğitim sahasında bir dizi yenilik gerçekleştirileceği teminatı verilmiş ancak ilk 10 yıllık süreçte başta Fransa olmak üzere batılı devletler tarafından bu yolda zayıf kaldığı dile getirilmiştir. Özellikle Fransa, Osmanlı tebaasının kaynaştırılmasına ısrar ederek, yapılması gerekenin Müslümanları gayrimüslimlere yaklaştırmak olduğunu söylemiş, devletin Fermanı uygulaması konusunda zorunluluğunu öne sürmüştür. Bu doğrultuda 22 Şubat 1867'de Osmanlı'ya bir muhtıra dahi vermiş ve eğitimde gerçekleştirilmesi şart yenilikler üzerinde durmuştur. Muhtırada özellikle lise düzeyinde yeni mekteplerin tesis edilmesinin altı çizilmiştir (Şişman,1996:323). Harici siyasi saiklerin etkisinin eğitim sahasında bu şekilde ortaya çıkmasının yanında bu yıllarda rüşdiyelerin yükseköğretime geçiş aşamasında yetersiz kaldığı fikri de süreçle kendini göstermiş, ara kademede yeni bir okulun ihdas edilmesi gereği de doğmuştur (Kodaman,1991:133).

Bugünden bakıldığında Osmanlı eğitim teşkilatı içerisinde muteber bir yere sahip olan sultanilerin ihdas zorunluluğunun bu gerekçeler uyarınca gündeme geldiği söylenilebilir. Prof Dr. Bayram Kodaman'ın naklettiği Said Paşa'nın açıklamasına göre, ilk olan Mekteb-i Sultani, rüşdiye ve yükseköğretim arasında "*Osmanlılık*" politikası gereğince dinler arası yeni oluşturulan bir kurum olarak 1 Eylül 1868 yılında açılmıştır. Fransız liseleri örnek alınarak kurulan bu okulda öğretim süresi beş yıl olarak planlanmıştır (Kodaman,1991:135). Buna karşın 1869 Nizamnamesi taşrada vilayet merkezlerinde de sultanilerin kurulmasını belirtmişse de bu mümkün olmamıştır. Ancak Girit'te Mekteb-i Kebir, Suriye'de Medrese-i Sultaniye adları altında iki ayrı sultaninin daha sonraki yıllarda kurulduğu bilinmektedir (Kodaman,1991:135).

Osmanlı'da ortaöğretim sonrasında, yukarıda da geçtiği üzere Tanzimat'ın ilk yılları Meclis-i Muvakkat'ın önerileri arasında bir yükseköğretim kurumunun oluşturulması belirtilmişti. Nitekim erken sayılacak bir tarih olan 1846 yılında bu yolda ilk adım atılmıştır. İtalyan mimar Fossatti ile anlaşma yapılarak Ayasofya yakınlarında büyük bir arazi üzerine 125 odalı, Avrupa standartlarına yakın bir bina inşa edilmeye başlanmıştır. Ancak söz konusu bu darülfünun binası 19 yıl sonra 1865 yılında nihayete erdirilebilmiştir. Binanın inşasının bitmesine müteakip, şüphesiz aradan uzun yılların geçmesinin de etkisiyle bu yapının fazla büyük olduğu düşünülmüş ve maliye nezaretine devredilmiştir. Akabinde daha küçük başka bir binanın yapılması talimatı verilmiş, nihayetinde 1869 yılında darülfünuna mülk olarak tahsis edilen bir bina tesis edilebilmiştir (İhsanoğlu,1993:522).

Fiziki şartların oluşturulmaya çalışılmasının yanında aynı yıl inkişaf ettirilen 1869 Nizamnamesinin darülfünun için öncelikli hükümler içerdiği görülmektedir. Zira II. Meşrutiyet'in ilanına kadar hükmünü koruyan 198 maddelik bu nizamnamede 51 madde ile en fazla darülfünuna yer verilmiştir. Buna göre yeni adıyla Darülfünun-ı Osmani üç ayrı şubeden, günümüz ifadesiyle fakülteden oluşmuştur. Bunlar Hikmet ve Edebiyat, Ulum-i Tabiiyye ve Riyaziyyat, Hukuk fakülteleridir. Üç yılı öğretim, bir yılı bitirme tezi şeklinde toplamda dört yıl eğitim verecek olan darülfünuna on altı yaşını bitirmiş, idadi mezunu veya o seviyede bilgiye haiz öğrencilerin alınması planlanmıştır (İhsanoğlu,1993:522).

Yükseköğretim konusunda bu ilk teşebbüs 1873 yılında darülfünunun kapatılmasıyla başarısız olmuştur. Ancak her ne olursa olsun ilk teşebbüs uygulanabilirliği göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Nitekim 1874 yılında yeni bir atılımda bulunularak Mekteb-i Sultani'nin içerisinde Darülfünun-ı Sultani adıyla yeni bir yükseköğretim kurumu meydana getirilmiştir. Bu yeni okul, Hukuk Mektebi, Turuk ve Maabir Mektebi (Yollar ve Köprüler), Edebiyat Mektebi

olmak üzere üç fakülteyi bünyesinde toplamıştır. Ancak bu darülfünun da 1881 yılında kapatılmıştır (Akyüz,2007:170).

Görülmektedir ki Tanzimat dönemi bugün genel manada bilinen yalnızca siyasi ve hukuki açıdan değil, eğitimin modern seviyeye çıkarılması adına, öncül çalışmaların izlenebilmesi dolayısıyla da dikkate haizdir. Sırasıyla gerçekleştirilen yenilikler, kendinden sonraki sürecin başlangıç uygulamalarını teşkil ederken, en genel haliyle cumhuriyet dönemi eğitim sistemine temel olan anlayışın, her ne kadar farklılıklar olsa da birçok yönüyle öz halini yansıtmaktadır.

Abdülhamit Dönemi Osmanlı Devleti'nde Eğitim (1876-1908)

XIX. yüzyıl Osmanlı eğitim sistem ve teşkilatı Tanzimat'ın getirileri dolayısıyla I. Meşrutiyet'in ilanına kadar ki süreçte genel itibariyle yeni okulların açılması ve sistemin Tanzimat değerlerine uygun hale getirilerek bu doğrultuda devletin donanımlı memur istihdamını sağlamak üzerinedir. Bununla beraber her ne kadar medrese eğitimiyle birlikte devam eden ikili bir yapı sürdürülse de modern eğitim kurumlarının tesis edilmesiyle aynı doğrultuda modern bir hukuki zeminin oluşturulması oldukça elzemdir. Söz konusu bu hukuki süreç devamlılığını korumuştur. Zira 1869 Nizamnamesinden sonra eğitimle alakalı kesin hüküm getiren, meşrutiyetin gereği olarak ilan edilen Kanun-ı Esasi'nin 15, 16 ve 114. maddeleridir. Buna göre 15. madde, kanuna riayet etmek şartıyla her Osmanlı vatandaşının genel ve özel eğitime hakkı olduğunu vurgularken; 16 madde, tüm okulların devlet denetimine tabi olacağı ve halkın din işleri ile ilgili öğrenimi haricinde, eğitimde birlik sağlanması için ihtiyaç duyulan tedbirlerin alınacağını belirtmektedir (Karal,2007:379). 114. maddeyle ise tüm Osmanlı bireyleri için ilköğretimin zorunluluğu ve bunun ayrıntılarının ayrı bir düzenleme ile tayin kılınacağı açıklanmaktadır (Akyüz,2011:17).

Kanun-ı Esasi'de eğitim konusuna değinilerek açıklamada bulunulması belli bir gelenek içinde yüzyıllardır süregelen maarif yapısının ısrarlı şekilde değiştirilmeye çalışıldığını açık olarak göstermektedir. Her ne kadar Tanzimat'ın başından itibaren atılımda bulunulmuş ve nihayetinde 1869 Nizamnamesi ortaya çıkmışsa da bundan böyle anayasal yönetime tabi devlet idaresinin eğitim-öğretim sahasını bir nebze dert ettiği anlaşılır. Buna mukabil bu ilk anayasanın maarif yapılanması ve düzeni hakkında detaylı ve her noktaya temas eden maddelerden yoksunluğu açıktır. Ancak öncesinde ve sonrasında çıkarılan nizamnamelerle bu yoksunluğun da giderilmeye çalışıldığı yahut çalışılacağı zaten 114. madde de ifade edilmesi bakımından önemli görülmektedir.

Abdülhamit dönemi Osmanlı Devleti'nde, eğitim konularında Tanzimat'ın getirdiği ivme devam etmiştir. Nitekim Tanzimat dönemini modern eğitim kurumlarının kurulduğu zaman şeklinde varsaydığımızda, II. Abdülhamit'in hükümranlılığı sürecinde gerçekleştirilenleri uygulamaya geçiş, yaygınlaştırma, tüm ülkede yapılaşma, muallim yetiştirme ve yeni yüksekokullar açma devri olarak açıklamak mümkündür (Hayta & Ünal,2016:184).

Kanun-ı Esasi'nin eğitimle ilgili açıklanan maddelerinin, 1891-1892 öğretim yılında ilkokul seviyesinde tüm ülkede aynı ders programının uygulanması sayesinde gerçekleştirilmesi kayda değer bir yeniliktir (Çavuş,2021:190). Bununla birlikte Maarif Nezareti tarafından 1894-1895 eğitim yılından itibaren ülke çapında eğitim istatistikleri yayınlanmaya başlanmıştır. Yine 1898-1904 yılları arasında "*Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye*" adıyla eğitim öğretim yıllıkları yayınlanmış, bu sayede sayısal veriler üzerinden eksikliklerin tespit edilerek değerlendirilmesi mümkün olmuştur (Akyüz,2011:17).

Abdülhamit döneminin en önemli özelliklerinden biri bahsedildiği gibi yeni okulların açılmasıdır. II. Meşrutiyet'e giden süreçte taşra için ziraat eğitimi önemli görülmüş, köy ahalisinin bilinçli tarım yapabilmesi adına 1892' de Halkalı Ziraat ve Baytar Mektebi açılmıştır. Bu mektebin öne çıkan bir başka özelliği ise II. Meşrutiyet döneminden sonra Cumhuriyet dönemine doğrudan

miras kalmasıdır (Çavuş,2021:190). Önceki hükümdarlar döneminde kurulan ve öğretime devam eden eğitim kurumlarının yanında bu dönemde yeni inkişaf ettirilen bazı meslek ve sanat okulları şunlardır:

“*Mühendishane-i Berr-i Hümayun, Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriyye, Mekteb-i Harbiye, Askeri Baytar Mektebi, Erkan-ı Harbiye Mektebi (Kurmaya Mektebi), Mekteb-i Mülkiye, Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye, Mekteb-i Hukuk (1880), Mülkiye Baytar Mektebi (1887), Darülmualiminler, Sivil Mühendis Okulu, Sanayi-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar – 1882), Hamidiye Ticaret Mektebi (1884), Aşiret Mektebi (1892), Ziraat Ameliyat Mektebi (1887), Çoban Mektebi (1898), Bağcılık ve Aşı Ameliyat Mektebi (1900), Orman ve Maadin Mektebi, Polis Mektebi (1907), Darülameliyat (1881)*” (Hayta & Ünal,2016:184).

Şüphesiz ki kurulan her eğitim kurumu hem toplum hem de devlet nazarında donanımlı bireyler yetiştirerek yapılan işin daha bilinçli hale gelmesine katkı sağlamış gelişen dünya ve ilerleyen zamanla cumhuriyet dönemine örnek teşkil edecek adımlar sayılmıştır. Ancak daha kısa vadede bir değerlendirmeye tabii tuttuğumuzda Abdülhamit devrinde bu tarz yeni okulların açılması devletin sosyal ve siyasal yapısında da değişiklik husule getirmiştir. Buna en iyi ve etkili örnek Hukuk Mektebi'nin açılması dolayısıyla bu zamana kadar ilmiyenin sorumluluğunda bulunan yargı mekanizmasının buradan yetişen yeni hukukçulara geçmiş olmasıdır. Farklı bir ifadeyle, yüzyıllardır medresenin tekeli altındaki hukuki düzen, batılı tarzda eğitim alan ve yine batının hukuki bilgisiyle yetişmiş yeni nesillere teslim edilmiştir (Tekeli,1985:472). 1876-1908 yılları arasını kapsayan II. Abdülhamit dönemi hükümlerliliği süresince ortaöğretim kurumları olan rüşdiye ve idadilerin yaygınlaştırılmasına da en az yeni okulların kurulması kadar çaba gösterilmiş, buna karşın maddi yetersizlikler sebebiyle ilköğretimde aynı özen sergilenememiştir (Akyüz,2011:17).

Ortaöğretim özelinde dönemin sonlarında ülke çapında 619 rüşdiye bulunurken, bunların toplamında yaklaşık 40.000 öğrencinin eğitime devam ettiği görülmektedir. Buna göre 1839-1876 yıllarına kıyasla üç kat bina ve öğrenci artışı kaydedilmiştir. 1887'de Maarif Komisyonu kararınca üç yıl olan idadilerin eğitim süresi dört yıla çıkarılmış, taşrada yalnızca şehir merkezlerinde yaşayan ailelerin çocuklarına faydası olan gündüz idadilerinin çoğu yatılı hale getirilmiştir. Sayısal olarak ifade edecek olursak bu tarihte 19 adet yatılı idadi de 3.374; 35 gündüzlü idadide ise 4270 öğrenci mevcuttur. Abdülhamit döneminin sonunda toplamda 109 idadi bulunurken eğitim gören sayının 20.000 civarında olduğu düşünülmektedir (Hayta & Ünal,2016:183).

Abdülhamit döneminde Avrupa standartlarında modern eğitime tabii yeni bir darülfünun açılması fikri de yeniden kendini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Nitekim bugünden bakıldığında bu üçüncü teşebbüste başarılı sağlandığını cumhuriyete intikal etmesi dolayısıyla rahatlıkla söylenilebilir. 1900 yılında yani hükümdarın tahta çıkışının 25. sene-i devriyesinde resmi olarak kuruluşu ilan edilen ve Darülfünun-ı Şahane adıyla ortaya çıkarılan bu yeni yükseköğretim kurumu, içinde öğrenim süresi dört yıl olan Ulum-i Aliye-i Diniyye (İlahiyat), öğrenim süresi üç' er yıl olan Edebiyat ve Hikmet (Felsefe), Ulum-i Riyaziyye ve Tabiiyye (Fünun) adları altında üç fakülteli bir kurum olarak planlanmıştır. Ek olarak Mekteb-i Mülkiye, Mekteb-i Tıbbiye ve Mekteb-i Hukuk'unda darülfünuna bağlı birimler sayılmasıyla beş fakülteli modern bir Osmanlı üniversitesi ortaya çıkarılmıştır (İhsanoğlu,1993:524). Darülfünun-ı Şahane bu şekilde devrin bitimine değin devamlılığını korumuştur. Ancak 1912 yılında adı İstanbul Darülfünunu şeklinde değiştirilmiş, 1913 yılında Teşkilat-ı İlmiyesi yeni bir talimatname yayınlanmış ve 1907'de Selanik'te, 1908'de Konya ve Beyrut'ta ihdas edilen hukuk mektepleri ile Şam'da ihdas edilen tıp mektebi İstanbul Darülfünuna bağlanmıştır (Duran,2017:68).

Tanzimat'ın ilanında esas olan faktörler bundan sonrası için cereyan eden detaylı ıslah faaliyetleri de beraberinde getirmiştir. Bu ıslah faaliyetleri devlet mekanizmasının her alanında görünmekle birlikte toplumsal yaşama da tabii biçimde yansımıştır. Maarif teşkilatı adına temelde yukarı doğru artarak modernleşen bir ivmenin varlığı net şekilde söylenebilir. Yeni modern eğitim kurumlarının açılması, eğitimin sistemli hale getirilerek kademeli bir boyut kazandırılmaya çalışılması ve nizamnamelerle hüküm altına alınması gibi çabalar, maarif yapısının öncelikle II. Meşrutiyet ardından cumhuriyet dönemine hazırlık mahiyetini taşıması bakımından oldukça elzemdir.

II. Meşrutiyet Dönemi Osmanlı Devleti'nde Eğitim

II. Meşrutiyet dönemi Türk siyasi tarihinde Osmanlı Devleti'ni kurtarma adına son yenilik hamlelerinin görüldüğü ancak cumhuriyet dönemi adına ilklerin teşkil edildiği bir süreç olarak açıklanabilir. Daha açık ifadeyle bu dönemin ehemmiyeti mutlak monarşi olan siyasal yönetim biçiminin kanunlarla sınırlandırılmasının yanında her alanda modern yapılanmanın gerçekleştirilmesi adına tartışma ve yeniliklerin görülmesinde saklıdır. Önceki dönemlerden farklı olarak, değişen siyasal yapının getirdiği anlayışın ürünü de sayabileceğimiz bir takım fikir değişiklikleri söz konusudur. İttihat ve Terakki iktidarı ile daha çok ortaya çıkan Osmanlılığı kurtarma düşüncesinden vatani kurtarma düşüncesine geçiş, uyruk kavramının yerini yurttaş kavramına bırakması ve yurttaşın bağlılık temelini hükümdarla olan kişisel ilişkiye değil, vatan kavramıyla eşleşerek vatanperverliğin gelişip büyümesi bu doğrultuda en önemli fikri tezahürlerdir (Mardin,1990:189).

Prof. Dr. Tarık Zafer Tunaya, II. Meşrutiyet dönemini, cumhuriyetin siyasal laboratuvarı şeklinde ifade etmektedir (Tunaya,2044:84). Bu açıklama sahih olmakla birlikte daha genel bir geçerliliği de olduğu söylenebilir. II. Meşrutiyet, çok uluslu monark siyasi yapıdan ulus devlete geçişin yoğunlaştığı bir dönemdir. Ulus devletin genel nitelikleri arasında yer alan ve önemli sayılanlarından birisi ise devletin eğitimi kontrol altında tutarak tekeline almasıdır. Burada ki amaç ihtiyaç duyulan yetişmiş insan modelini yaratma arzudur. Dolayısıyla ulus devletin, bir başka deyişle modern devletin bu arzusu, ilköğretimin parasız ve zorunlu hale getirilmesi, ilköğretim için özel vergi konulması, vilayetlerde tesis edilen özel idarelere bu konuda sorumluluklar yüklenmesi (Tekeli,1983:659) gibi uygulamalar bu dönemde eğitimin ulusal bir statüye kavuşturulmaya çalışıldığını ortaya koymaktadır. Nitekim dönemin temel söylemi devletin yıkılışını eğitim kurtarıcı olmuştur (Sakaoğlu,2003:123).

Bilindiği üzere dönemin devlet iradesi İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin uygulamalarıyla şekil bulmuştur. Eğitimde izlenen politika ve yapılanların detayına girmeden evvel belirtmek gerekir ki, Prof. Dr. Bayram Kodaman 1908-1918 yılları arasında cereyan eden görüntünün izlenen altı politika üzerine şekillendiğini ifade etmektedir. Bunlar, Tanzimat boyunca ve sonrasındaki Abdülhamit iktidarında ihdas edilen eğitim kurumlarının korunması ve programlarının güncellenmesi, fiziki durumları iç açıcı olmayan kurumların bakımının yapılarak hizmete hazır hale getirilmesi, modern eğitim kurumlarının inkişaf ettirilerek eğitim-öğretime sunulması, eğitim teşkilatının ıslahı, eğitimle ilgili gerekli nizamname ve kanunların çıkarılması aynı zamanda millileştirilmesidir (Kodaman,2002:329).

Özellikle millileştirme bahsine etkili bir örnek olarak 1917 yılında Maarif Nazırı Şükrü Bey'in, Mecliste bütçe görüşmelerinde beyan etmiş olduğu, ilköğretimin temel amacının dine bağlı, vatanını seven, milletini bilen, görevini doğru ve layıkıyla yapan kişiler yetiştirmek tanımını yapması devletin bu anlamdaki eğitim felsefesini göstermektedir (Keklik,2020:1489).

II. Meşrutiyet döneminin ilk yedi senesinde on beş maarif nazırı değişmiştir. Söz konusu bu hal şüphesiz yapılan yeniliklerin kalıcı olmamasını, düşünülenlerin ise hayata geçirilememesine sebep olmuştur. Türk eğitim tarihinde son derece önemli yeri olan Pedagoji profesörü İsmail Hakkı Baltacıoğlu bu durumu, kişilerin kararsızlığı şeklinde açıklamaktadır. Ancak, bakıldığında bu zaman dilimi eğitime dair fikirlerin rahatlıkla açıklanabildiği, eleştirilerin yapılabildiği bir süreçtir. Bu kapsamda eğitim dergilerinin niceliğinde ciddi derecede artış olmuş, ilk öğretmen dernekleri tesis edilmiş ve öğretmenlik bir meslek olarak önemli derecede ilgi görmüştür (Keklik,2020:1489).

Özellikle Balkan Savaşları mağlubiyetinden sonra halk nazarında çökmekte olan devleti eğitim ve öğretmenler kurtaracaktır sloganları yaygın biçimde kullanılır olmuştur. Nitekim Balkan Savaşları ve I. Cihan Harbi arasında taşra eğitimi ve öğretmen yetiştirme politikalarında ciddi gelişmeler yaşanmıştır. İlk resmi anaokulu bu süreçte açılmıştır. Yine ilk defa bu süreçte Maarif Nazırlığınca ülkenin renkli haritaları basılıp yayınlanmıştır (Çavuş,2021:194). Anaokullarına öğretmen yetiştirmek gayesiyle Ana Muallim Mektebi kurulmuştur. Kız öğrencilerin eğitimi konusunda da önemli adımlar atılmış, ilk kız lisesi olan İnas Sultanisi ve kızlar için İnas Darülfünunu ihdas edilmiştir (Öztürk,2007:568).

II. Meşrutiyet döneminde Maarif teşkilatında yapısal olarak da değişiklikler husule getirilmiştir. Meclis-i Kebir-i Maarif bir başkan ve beş üyeden oluşan daimi bir kurul hüviyetine kavuşturulmuştur. Nezaret Daireleri, Tedrisat-ı İbtidaiye (ilköğretim), Tedrisat-ı Taliye (ortaöğretim), Mekatib-i Hususiye (özel öğretim), Muhasebat (saymanlık), Donatım, Sicil İşleri, İstatistik ve Evrak birimlerine ayrılmıştır. 1910 yılında Tedrisat-ı Aliye (yükseköğretim) Dairesi inkişaf edilmiş, aynı yıl bağımsız kütüphaneler müfettişliği oluşturulmuş ve Meclis-i Kebir-i Maarif'e bağlanmıştır. 1912' de ise Maarif Nezareti'nin merkez birimi yeni bir yönetmelikle tekrar belirlenmiştir. Üyeleri, darülfünun ve yüksekokullarla farklı bazı eğitim kurumlarının müdür ve muallimlerinden ayrıca nezaretin önde gelen simalarından müteşekkil 28 kişilik daimi bir Meclis-i Maarif oluşturulmuştur (Duran,2017:70).

Bu dönemde nitelikten çok niceliğe önem verilerek, okul, öğretmen ve öğrenci sayılarının arttırılmasına çalışılmıştır. Bir başka bahis konusu ise değişen eğitim anlayışıdır. Tanzimat'la birlikte kitaba dayanan eğitim anlayışı hakimiyetini arttırmıştı. II. Meşrutiyet'te bu konuda bir adım daha ileri gidilerek tabiat, eşya, olay ve deney gibi kavramların eğitimde yer etmesi sağlanmış, eğitim materyali olarak farklı kullanımların ortaya çıkması, gözlemi ve öğrencinin şahsen araştırıp bulmasını temel alan yeni bir eğitim bilincinin ilk adımlarını teşkil etmiştir (Akyüz,2011:19).

II. Meşrutiyet dönemi eğitim sahasında önceki dönemlerin bazı politikaları da takip edilmiştir. Bunlar arasında öne çıkan gelişme orta ve yüksek dereceli okullara öğretmen yetiştirmek düşüncesiyle Avrupa'ya öğrenci gönderilmesidir. Nihayetinde bu öğrenciler memlekete döndüğünde sultanilerde öğretmenliğe, darülfünun yahut farklı yüksekokullarda öğretmen yardımcılığına ihdas edilmişlerdir. Örneğin 1913-1914 eğitim-öğretim yılında sultani ve darülfünun öğretmenlerinden kimileri Avrupa'ya yollanmıştır. Ancak Cihan Harbi dolayısıyla yalnızca Almanya ve Avusturya-Macaristan'a öğrenci gönderilebilmiştir. Savaş bittiğinde adı geçen ülkelerde hatırı sayılır sayıda Türk öğrencinin varlığı bilinmektedir (Keklik,2020:1490).

Medrese eğitiminin ıslah edilmesi fikri yine ilk kez II. Meşrutiyet dönemine hastır. İlhan Tekeli ve Selim İlkin'in kanaatine göre bu, batılılaşmanın yaklaşık yüz sene sonra geleneksel sistemi etkileyecek bir güce erişmesidir. Bu doğrultuda ilk yenilik Fatih'te tabhane medresesinde gerçekleşmiştir. Akabinde, 1910 senesinde çıkarılan Medaris-i İlmiye Nizamnamesi'yle yapılan uygulamalar genelleştirilmiştir. Buna göre medrese eğitimi 12 yıl olarak planlanmış, dersler sabah,

öğlen ve akşam dersleri şeklinde üç ayrı gruba ayrılmıştır. Yine başka bir sınıflandırma daha yapılarak sabah ve akşam derslerinde dini eğitim, öğle derslerinde genel kültür eğitimi verilmesi kabul edilmiştir. Bundan böyle geleneksel sistemden farklı biçimde medrese talebelerinin de Osmanlı sarfı, nahvi ve belagati, Farsî, hesap, hendese, coğrafya, tarih, kozmografya, fizik, kimya, mevalid (tabiat bilimleri) okuması düşünülmüştür. Böylece medreseler de belli bir ölçüde mektepleşmişlerdir (Tekeli & İlkin,1999:94). 1913 sonrası medreseler adına yeni düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. Ancak ittihatçıların bu çabaları etkisiz kalmış, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte yapılan bir dizi inkılaplardan biri olan Tedris-i Tedrisat Kanunu ile medreseler bütünüyle kapatılmıştır.

II. Meşrutiyet döneminin ayırıcı özelliği eğitim alanında fikir bolluğunun çokluğudur. Emrullah Efendi, Satı Bey, İbrahim Hilmi, İsmail Hakkı bu anlamda önde gelen bazı kişilerdir. Bunlar arasında Emrullah Efendi, Osmanlı eğitim sisteminin ıslah edilmesinde öncü role sahip olmuş, Maarif Nazırlığı süresinde ilköğretim kanununu çıkarmış, orta ve yükseköğretimle ilgili birden çok nizamname hazırlayarak yürürlüğe koymuştur. Tuba ağacı nazariyesi adıyla anılan görüşüne göre maarif sisteminin ve kurumlarının yenileşmesi konusunda işe yükseköğretimden başlanmasının gerekli olduğunu, fark etmeksizin her alandaki gelişmelerin yukarıdan aşağıya doğru uyarlanmasının daha uygun olacağını, dolayısıyla Osmanlı maarifinin en önde gelen meselesinin darülfünun olduğunu ileri sürmüştür. Bu konuda Satı Bey ile tam tersi görüşe sahip olmakla birlikte dönemin eğitimcileri ve içtimaiyatçıları tarafından epeyi tartışılmıştır (Kazıcı,1995:165).

Dönemin, cumhuriyet dönemine yansıyan en önemli gelişmeleri arasında şüphesiz yapılan kanuni düzenlemeler gelmektedir. Öyle ki yukarıda ilköğretim kanunu olarak zikrettiğimiz Emrullah Efendi tarafından hazırlanan ve 1913 yılında geçici olarak çıkarılan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatinin 1961 yılına değin birden çok maddesinin geçerliliğini koruması en sahil örneklerdir. Söz konusu bu yasa ile ilköğretimin zorunlu ve parasız olmasının yanı sıra, mevcut olan iptidai ve rüşdi okulları birleştirilmiş, Mekatib-i İptidaiye-i Umumiye adını almış, ilköğretim süresi her biri 2 yıl süreli üç devreye ayrılmış ve 6 yıl olarak belirlenmiştir. Yine ilk kez müfredat derslerinde değişiklik yapılarak el işleri, resim, müzik, beden, sağlık gibi dersler eklenmiştir (Uyanık & Melik vd.,2021:179).

Aynı kanunda ayrıca öğrencinin ölçme ve değerlendirilmesine de değinilerek Devre-i Ula, Devre-i Mutavassıta, Devre-i Aliye olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilecek öğretimin bireye göre olacağı talebelere yaşlarına göre ruhi ve bedeni gelişmelerine uygun eğitimler verileceği, 4-7 yaş aralığındaki talebe grubuna hitap eden ana mekteplerinde talebelere yönelik yararlı oyunlar, vatani manzumeler ve zanaat öğretileneceği; 11-12 yaş grubunda Devre-i Aliye talebelerinin ziraat ve sanat eğitimi alacağı; Türkçe dersinin öğretiminin zorunlu olacağı; öğretmenlerin devam defteri tutacağı; her yıl sınıf terfisi için sınav yapılacağı; talebelerin bu sınavlara katılmasının zaruri olduğu; sınav zamanlarının Vilayet Maarif-i İptidaiye Meclisi tarafından kararlaştırılacağı ve eğitimlerini tamamlayan talebelere tasdikname verileceği vurgulanmıştır (Uyanık & Melik vd.,2021:179).

Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati tam anlamıyla, meşrutiyet sonrası cereyan eden cumhuriyet idaresinin eğitim alanı için temelini oluşturmuştur. Ancak bu temel daha ziyade ilköğretim kademesi için geçerlidir. 1961 yılına kadar birden çok maddesinin yürürlükte kalmasının yanında, esasen günümüze kadar bazı hükümlerinin halen uygulanabilir olması Tedrisat-ı İptidaiye'nin gerek hazırlandığı koşullardaki modernizmini gerekse temelini ne kadar sağlam olduğunu ortaya koymaktadır. Cumhuriyet yönetimine doğrudan yansıması göz önüne

alındığında ise yukarıda beyan edilen, II. Meşrutiyet'in laboratuvar olduğu fikrinin yalnızca siyasi merhalede değil eğitim konusunda da geçerli olduğu açık şekilde anlaşılmaktadır.

Meşrutiyetin son yıllarına kadar eğitim alanında düzenlemeler devamlılığını korumuştur. Zamanla meşrutiyet idaresinin hâkimiyet ve kontrolü de artış göstermiştir. 1915 yılında çıkarılan Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi bu duruma güzel bir örnek olmakla birlikte, talimatnamenin kapsamına göre okul açacakların ruhsat alma işlemleri, bunun için dilekçe verme zorunlulukları, bir kişinin birden fazla okul açamayacağı gibi konular detaylı olarak açıklanmaktadır. Bu talimatnamenin özellikle 6. maddesinde belirtilen “*Türkçe'den gayri lisanla icra-ı tedrisat olunan Mekatib-i Hususiye'de Türkçe'nin ve Türkiye tarih ve coğrafyasının Türkçe olarak ve Türk muallimler tarafından talim ve tedrisi mecburi tutulmuştur*” hükümce azınlık okullarında, devletin kontrolü önemli ölçüde sağlanmıştır (Duran, 2017:71).

Dönemin önemli özelliklerinden biri kanuni düzenlemelerden de anlaşıldığı gibi genele şamil anlayışla eğitimin neredeyse her alanında devletin himayesinin sağlanması yönünde çabanın varlığıdır. İlk, orta ve yükseköğretim kademelerinde yapılan düzenlemelerin yanı sıra, savaşlarda şehit olanların çocukları için Darü'l Eytam Genel Müdürlüğü ile Darü'l Eytamlar'ın kurulmaya başlanması (Hayta & Ünal,2016:207) aynı anlayışın mahsulüdür. Bununla beraber Darü'l Eytamlar modern devletin sosyal devlet anlayışının da göstergesidir. Yine bu dönemde okuma yazma öğretme ve okuryazar sayısını arttırma hedefi ve Türk kültürünün yabancı etkiler karşısında korunması düşüncesiyle, Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti açılmıştır (Hayta & Ünal,2016:207).

En nihayetinde II. Meşrutiyet döneminin, Tanzimat boyunca yapılan yeniliklerin sistemli hale getirildiği bir süreci ifade ettiği görülmektedir. Modern devlet anlayışının eğitim yapılanması birçok ölçüde bu dönemde tesis edilmiş yahut ciddi derecede tartışılır olmuştur. Kuşkusuz bunda fikir teatisine müsait bir ortamın varlığı en önemli sebeptir. Avrupai uygulamalar dikkate alınarak, doğru ve yanlış formasyonların eğitim-öğretim mekanizması içinde ne şekilde yer edindiği ve bunların ıslah edilmesi yahut desteklenerek güçlendirilmesi gibi fikirlerin mevcudiyeti bu bakımdan önemlidir. Son olarak cumhuriyete yansıyan yönüyle değerlendirdiğimizde, II. Meşrutiyetin bilgi birikiminin cumhuriyete direk olarak yansıdığı hatta bazı konu ve uygulamaların dokunulmadan aktarıldığı kesindir. Böylelikle tarihi devamlılık olarak tabir edebileceğimiz sistematik ve üst üste eklenerek gelen tarihsel bir süreç meydana gelmiş, her ne kadar birçok konuda geç kalınmışlık söz konusu olsa da gelişen dünya ve standartlar ölçüsünde Osmanlı Devleti' de bir ölçüde buna ayak uydurmaya çalışmıştır.

Sonuç

Osmanlı Devleti'nde yenileşmeyi XIX. yüzyıl gelişmelerinden aramak mümkündür. Zira gerek siyasal hadiselerin getirdiği hukuki düzenlemeler gerekse hükümdarların kendi iradeleri ile gerçekleştirdikleri mezkur durumun asli sebebidir. Eğitim alanında yenileşme bahsi de aynı minvalde kendini göstermiş, ancak ikilik yaşanması dolayısıyla geçerli manada düzen sağlanamamıştır. Medrese gibi klasik eğitim kurumlarının yanında modern okulların açılması ve bazı hukuki düzenlemeler ışığında hareket edilmeye çalışılsa da uzunca müddet yalnızca birbirini tekrar eden bozulup yeniden düzene sokulmak istenen bir eğitim teşkilatı görülmektedir.

Tanzimat'ın eğitim alanında ki ehemmiyeti, direk cumhuriyete temel teşkil eden eğitim kurumlarının inşa edilmesinin yanında kız öğrencilere tahsisli rüşdiyelerin açılması ve ihtisas okullarının kurulması gibi gelişmelerde yatmaktadır. Bittabi bu hususlar öncelikle II. Meşrutiyet'e miras kalmışsa da günümüzde dahi kimi kurumların varlığı düşünüldüğünde dönemin getirilerini modern devletin yaşayan mirası olarak addetmek mümkündür.

Eğitimin modernleşmesi yönünde Tanzimat ile yakalanmış olan ivme, II. Abdülhamit iktidarında da seyrini devam ettirmiş, vuku bulan önemli derecede öğrenci ve okul artışı ise kuşkusuz nitelik olarak da yansımış, böylelikle toplumun muhtelif kesimlerine ulaşılması mümkün hale gelmiştir. Buna mukabil II. Meşrutiyet dönemi teşbih yapmak gerekirse kendinden önceki dönemlerin hasadını toplama sürecidir. Bu zamana kadar yapılan yenilikler çoğunlukla korunmuş fakat gerekli görüldüğü takdirde tashih yapılmak suretiyle modernize edilmiştir. Bu dönemde modernizm bağlamında medreselerin ıslahının dahi ele alınması modern eğitim kurumlarının klasik kurumlara nazaran daha geçerli hale geldiğini göstermesi bakımından dikkat çekmektedir. Çıkarılan kanunlar, eğitim konusunda öne sürülen görüşler vb. hususlar neredeyse bütünüyle Cumhuriyet dönemine ışık olmuştur.

Ezcümle en basit haliyle, 1839-1908 arası süreçte eğitim alanında gerçekleştirilenler Türkiye Cumhuriyeti adına bir miras, üzerine inşa edilmesi mümkün bir temel işlevi görmüştür. Nitekim Tanzimat ve sonraki her dönemin kendine mahsus yeniliklerinin bir sonraki dönemde geçerliliğini koruması ve bazı noktalarda bir tık öteye gidilerek gelişme kat edilmesi cumhuriyet dönemi adına görülebilecek bir acemiliğe ket vurmuştur.

Kaynakça:

- Adıvar, A. A. (1982). *Osmanlı Türklerinde İlim*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akyıldız, A. (2003). "Maarif-i Umumiye Nezareti". *İslam Ansiklopedisi*, 27, 273-274. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Akyıldız, A. (2019). "Mekteb-i Maarif-i Adliyye". *İslam Ansiklopedisi*, EK 2, 236-237. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22.
- Bayraktar, M. F. (1992). "Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı". *İslam Ansiklopedisi*, 5, 36-38. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Berkes, N. (2002). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Beydilli, K. (2003). "II. Mahmud". *İslam Ansiklopedisi*, 27, 352-357. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Beydilli, K. (2006). "Mühendishane-i Berri Hümayun". *İslam Ansiklopedisi*, 31, 515-516. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Beydilli, K. (2012). "Vaka-i Hayriye". *İslam Ansiklopedisi*, 42, 454-457. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bilim, C. Y. (1999). "Osmanlılarda Eğitimin Çağdaşlaşması Askeri Okullar". *Osmanlı Ansiklopedisi*, 5, 237-244. Yeni Türkiye Yayınları.
- Çavuş, M. N. (2021). Taşrada Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Başlangıcı ve Atatürk Dönemi Sonrasına Yansımaları (1876-1945). *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 186-206.
- Demir, Ş. (2015). XIX. Yüzyıl Osmanlı Eğitim Sisteminde Yaşanan Değişim. *Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* (13), 435 - 447.
- Duran, A. (2017). Meşrutiyet Dönemi Eğitimdeki Yenileşme Hareketleri ve Cumhuriyet Dönemine Bıraktığı Miras. *Cappadocia Journal of and Social Sciences*, 62-77.
- Gündüz, M. (2010). *Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası Modernleşme Eğitim Kültür ve Aydınlar*. Ankara: Lotus Yayınevi.
- Güray, Ş., & Duran, A. (2020). Tanzimat Dönemi Eğitimin Durumu ve Dönemin Bir Değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* (44), 507-522.

- Hayta, N., & Ünal, U. (2016). *Osmanlı Devleti'nde Yenileşme Hareketleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- İhsanoğlu, E. (1993). "Darülfünun". *İslam Ansiklopedisi*, 8, 521-525. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- İpşirli, M. (1999). "Islahat". *İslam Ansiklopedisi*, 19, 174-185. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Karal, E. Z. (2007). *Osmanlı Tarihi (Birinci Meşrutiyet ve İstibdat Devirleri (1876-1907) (Cilt 8)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kazıcı, Z. (1995). "Emrullah Efendi". *İslam Ansiklopedisi*, 11, 165-166. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Keklik, E. (2020). İkinci Meşrutiyet Döneminde Eğitim Sorunu ve Osmanlı Aydınları. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 6(4), 487 - 1517.
- Kenan, S. (2010). III. Selim Dönemi Eğitim Anlayışında Arayışlar. *Nizam'ı Kadim'den Nizam'ı Cedid'e III Selim ve Dönemi (s. 129-163)*. içinde İstanbul: İSAM Yayınları.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kodaman, B. (2002). "II. Meşrutiyet Dönemi (1908-1918)". *Türkler*, 13, 286-335. Yeni Türkiye Yayınları.
- Köse, M. Z. (2019). "Mekteb-i Osmani". *İslam Ansiklopedisi*, Ek 2, 241-242. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Mardin, Ş. (1990). *Türkiye'de Toplum ve Siyaset*. Ankara: İletişim Yayınları.
- Ortaylı, İ. (1987). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. İstanbul: HİL Yayınları.
- Öztürk, C. (1993). "Darülmüallimin". *İslam Ansiklopedisi*, 8, 551-552. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Öztürk, C. (2007). "Osmanlılar (Eğitim ve Eğitim Kurumları)". *İslam Ansiklopedisi*, 33, 565-568. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (1985). "Eğitim Tartışmaları". *Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi*, 2, 478-484. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Somel, S. A. (2015). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şentürk, M. H. (1993). "Darülmaarif". *İslam Ansiklopedisi*, 8, 548-549. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Şişman, A. (1996). "Galatasaray Mekteb-i Sultanisi". *İslam Ansiklopedisi*, 13, 323-326. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Tekeli, İ. (1983). "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi". *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, 3. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tekeli, İ. (1985). "Tanzimat'tan Cumhuriyete Eğitim Sistemindeki Değişmeler". *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, 2, 456-475. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tekeli, İ., & İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Tunaya, T. Z. (2004). *Türkiye'nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Uyanık, E., Kaya, M.M & Elçiçeği, B. (2021). II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Tartışmaları ve 1913 Tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'nun Uygulanması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 163-185.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yolalıcı, E. (1999). "XIX. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Devletinde Eğitim ve Öğretim Kurumları". *Osmanlı Ansiklopedisi*, 5, 281-296. Yeni Türkiye Yayınları.

Psikolojik Danışmanlar ve Rehber Öğretmenlerin Krize Müdahale Deneyimlerinin İncelenmesi¹

Mesut ÇETİNER²

Tahsin İLHAN³

Gönderim Tarihi: 16.06.2022 Yayın Tarihi: 31.12.2022 Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkökul, ortaokul ve lise kademesindeki okullar ile rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapmakta olan psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenlerinin krize müdahale deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel desende fenomenolojik yöntemle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar Orta Karadeniz bölgesinde görev yapmakta olan 21 psikolojik danışman ve 4 rehber öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgilerin ve krize müdahale deneyimlerine yönelik açık uçlu soruların yer aldığı 10 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler katılımcıların yazılı izinleri ile ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Sonraki aşamada bu ses kayıtları bilgisayar ortamında deşifre edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda toplamda 5 tema ve bu temalara bağlı olarak 14 alt temaya ulaşılmıştır. Bulgular, kriz durumlarının kurum türüne göre farklılaştığını göstermiştir. Katılımcıların kendilerini daha çok hizmet içi eğitimlerle geliştirmeye çalıştıkları fakat krize müdahale konusunda eksiklik hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. En çok ihtiyaç duyulan eğitim durumunun yas krizine yönelik olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların kendilerini en başarılı hissettikleri kriz durumunun ise ihmal ve istismar görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik danışmanlık, Rehber öğretmen, Kriz, Krize müdahale, Kriz danışmanlığı

Examination of Crisis Response Experiences of Psychological Counselors and Guide Teachers

Abstract

The current study aims to analysis the crisis intervention experiences of the counselors and guide teachers who are working at primary schools, secondary school, high school and counselling and research centers that are affiliated to the ministry of national education. The research is carried out with a method qualitative pattern. Participants consists of 21 counselors and 4 guidance teachers working in Middle Black Sea Region. A 10-items semi-structured interview form was used to collect data and open-ended

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından tamamlanmış yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

² Sorumlu Yazar : Mesut Çetiner, Uzman, Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, mstctnr@gmail.com, ORCID ID 0000-0003- 1979-6371

³ Tahsin İlhan, Pro.Dr. , Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, tahsinilhan73@gmail.com, ORCID ID 0000-0002-5007-5022

questions about personal information and crisis intervention experiences. Face to face interviews were recorded on the voice recorder with the written permissions of the participants. In the next stage, these audio recordings have been decrypted in the computer. As a result of the content analysis, a total of 5 themes and 14 sub-themes were reached depending on these themes. The findings showed that crisis situations differ according to the type of institution. It was concluded that the participants mostly tried to improve themselves with in-service trainings, but they felt lacking in crisis intervention. It has been understood that the most needed education situation is for the grief crisis. Neglect and abuse were observed in the crisis in which the participants felt most successful.

Key Words: Psychological counseling, Guidance counselor, Crisis, Crisis intervention, Crisis counseling

Giriş

İnsan, yaşam içerisinde var olan denge durumunu bozabilecek farklı olumsuz deneyimlerle, çeşitli doğal afetlerle veya gelişim dönemlerinden kaynaklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Fakat bu sorunlar bazen, bireylerin öznel algılamalarına bağlı olarak kriz yaşantılarına dönüşebilmektedir (Demirli-Yıldız, Sevil-Gülen ve Erdur-Baker, 2018). Krizi Caplan (1964) bireyin olumsuz bir durumla karşılaşmasıyla birlikte ortaya çıkan ve daha önceden kullanmış olduğu baş etme yollarıyla çözülemeyen geçici bir dengesizlik hali olarak tanımlamıştır. Bu dengesizlik hallerini patolojik durumlar olarak görmek yerine, insan yaşamının doğal bir parçası olarak algılamak daha doğru olacaktır (Janosik, 1986). Diğer taraftan kriz durumları her ne kadar insan yaşamının doğal bir parçası olsa da (Janosik, 1986), doğru şekilde baş edilemediğinde bireyin yaşamında olumsuzluklara sebep olabilmektedir (Demirli-Yıldız ve diğerleri, 2018). Bazı insanlar kriz durumlarını daha rahat atlatabilirken, bazı insanlar bu durumlarda daha fazla desteğe ihtiyaç hissedebilirler (Kanel, 2003). Bu sebeple böyle dönemlerde, bireye verilecek desteğin niteliği önem kazanmaktadır.

Birçok farklı özellikteki bireyi bir arada bulundurması ve günümüzdeki hızlı değişikliklerde dikkate alındığında kriz durumlarıyla karşılaşma ihtimalinin yüksek olduğu yerlerden birisi okullardır. (Liou, 2014). Kriz çok fazla görülen bir durum olmasa da okullarda görülme oranı azımsanamayacak düzeydedir (Adamson ve Peacock, 2007). Seeger (2002) okul krizlerini, okuldaki bireylerin tamamını veya bir kısmını olumsuz şekilde etkileyebilecek acil müdahale gerektiren ve kendi içerisinde belirsizlik barındıran travmatik nitelikli olaylar şeklinde tanımlamıştır. Bu gibi olaylar, okul atmosferinde yıkıcı sonuçlara sebep olabilir. Çünkü okul ortamında meydana gelen bir kriz diğer öğrencileri, okul personelini ve aileleri de etkileyebilmektedir (Liou, 2014). Bu anlamda krizle baş etme yöntemlerinin bilinmesi ve nitelikli müdahalelerin yapılması önem kazanmaktadır.

Kriz durumları okul çalışanları için farklı sorumlulukları beraberinde getirir (Gökalp ve Yalçınkaya, 2018). Bu nedenle okul çalışanlarının krize müdahaleyle ilgili bilgi sahibi olması ve doğru müdahalelerde bulunması kriz anında oluşacak stresi azaltmaya yardımcı olacaktır (Maya, 2014). Kriz durumlarında en aranan kişi olarak okul psikolojik danışmanları, kriz zamanlarında farklı rolleri yerine getirmek durumunda kalmakta (Karataş ve Baltacı, 2013) ve süreç içerisinde aldığı kararlarla kriz ortamındaki bireyleri doğrudan etkileyebilmektedir (Gökalp ve Yalçınkaya, 2018). Bu çerçevede, krizin ortaya çıkarmış olduğu stresi azaltmada psikolojik danışmanların gerekli donanıma sahip olması önemli görülmektedir (Maya, 2014). Diğer bir ifadeyle, kriz danışmanlığı okul psikolojik danışmanları için sahip olunması gereken en temel becerilerden birisidir.

Doğru müdahalenin yapılmadığı krizler akademik başarıda düşüş, okuldan ayrılma, istenilmeyen öğrenci davranışları gibi olumsuzluklara sebep olabilmektedir. Bu bağlamda kısa

süreli, amaca yönelik ve bireyin önceki işlevsellik haline dönmesini hedefleyen kriz danışmanlığı, krizin olumsuz etkilerini ortadan kaldırabilme ve durumun travmaya dönüşmesi engelleme açısından oldukça önemli görülmektedir (Boyd-Webb, 2007). Kriz danışmanlığının üç ayırt edici özelliği vardır: Bunlar, tek bir probleme odaklanması, belli bir zaman sınırlamasının varlığı ve amaç olarak bireyin kriz öncesi denge halini kazanmasıdır (Myer, 2001). Bu nedenle kriz danışmanlığı sürecinde bireyin kişiliğini geliştirmek gibi amaçlar yer almaz. Kısa bir süre içerisinde bireyin önceki işlevsellik düzeyine dönmesi sağlanmaya çalışılır (Demirli-Yıldız ve diğerleri, 2018).

Okullarda yaşanan kriz durumlarına özgü yapılan müdahalelerin genel olarak birincil düzey yani önlemeye yönelik müdahalelerin ön plana çıktığı görülmektedir (Palmisano, 2007). Kriz sonrası müdahaleler incelendiğinde ise bunların bir kısmında bireyin öz kaynaklarına odaklanıldığını, diğer bir kısmında ise çevresel faktörlere odaklanıldığını görmek mümkündür (Kaya, 2015; Kaya ve Yıldırım, 2017; Mete-Otlu, 2011; Palmisano, 2007). Fakat yapılan araştırmalar öz kaynakların çevresel faktörlerle birlikte ele alındığı kapsamlı yaklaşımların okul krizlerinde daha olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını göstermektedir (Brock, 2002; Tabasso, 2001).

Türkiye’de krize müdahale konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında, 17 Ağustos 1999 Marmara depreminin önemli bir dönüm noktası olduğu görülmektedir. Deprem sonrası müdahalelerde meydana gelen eksiklikler, düzensizlikler ya da karışıklıklar (Aktaş, 2003) krize müdahalede uzmanlaşmanın önemine dikkat çekmiştir. Deprem sonrasında MEB ve UNICEF rehberlik personelini merkeze alan bir proje başlatmıştır. Kriz ve travma konusunda uzman bireyler, kriz durumlarında sağaltım teknikleriyle ilgili psikiyatrist, psikolog ve psikolojik danışmanlara eğitim vermiştir (Akman ve Gündoğdu, 2002). Yapılan bu çalışmalar, sonrası için krize müdahale konusunda önemli bir tecrübe kaynağı oluşturmuştur (Aktaş, 2003). Bunun dışında krize müdahale ile ilgili, bazı resmi ve sivil kurum ve kuruluşlarda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan biri de 2002 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde kurulan Psikososyal Müdahale Birimidir. Birimin kurulmasındaki temel amaç doğal afetler, istismar, yangın, şiddet gibi zorlu yaşam olaylarını içeren tüm kriz durumlarında bireylere gerekli desteğin sağlanmasıdır (MEB, 2002). Son olarak psikososyal destek programları kapsamında yürütülen hizmetlerin daha verimli yürütülebilmesi amacıyla Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne Psikososyal Destek Programı Uygulama Kılavuzu hazırlanmıştır (MEB, 2018).

Kriz ve krize müdahale konusunda tüm bu gelişmelere ve psikososyal müdahaleler konusunda yürütülen politikalara rağmen yapılan araştırmalar okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenlerin krize müdahale konusundaki yeterliliklerinin mezun olunan lisans programı, tecrübe, lisansüstü eğitim alıp almama gibi çeşitli değişkenlerden dolayı beklenen seviyede olmadığı görülmektedir. Örneğin bir araştırmada (Mete-Otlu, 2011) PDR ve psikoloji lisans mezunlarının diğer lisans programlarından mezun olan rehber öğretmenlere göre krize müdahale becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Diğer taraftan, kriz ve krize müdahale konusunda PDR ve psikoloji mezunu olmanın yeterli bir kriter olmadığı, genel olarak rehberlik hizmeti sunanların bu konuda bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğu yapılan araştırmalarca vurgulanan önemli bir tespittir. Kaya ve Yıldırım (2017), 46 psikolojik danışman/rehber öğretmen ile yaptığı görüşmede katılımcıların yaklaşık üçte birinin kriz ve krize müdahale konusunda eğitim aldıklarını, en çok zorlandıkları konuların başında kriz ve krize müdahale geldiğini ve büyük bir çoğunluğunun krize müdahale konusunda yetersiz olduğunu belirtmiştir. Yine, Yıldız-Önal ve Köseoğlu (2021) görüşme yaptıkları psikolojik danışmanların yas danışmanlığı konusunda kendilerini yeterli algılamadıklarını belirtmişlerdir.

Özetle, kriz sıklıkla okul ortamlarda karşılaşılan bir durum olmasına rağmen bu konuda sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Kriz ve krize müdahale konusunda okul rehberlik servislerinde ve rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) çalışan personelin ne düzeyde yeterli olduklarının bilinmesi için yeni araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle bu çalışma ile farklı eğitim kurum ve kademelerinde çalışan psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenlerin kriz ve krize müdahale konusundaki deneyimlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, günümüzde artık büyük oranda Türkiye’de rehberlik hizmetlerini yürütmek için psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR), eğitimde psikolojik hizmetler (EPH) programlarından mezun olanlar istihdam edilse de geçmişte önemli sayılarda farklı lisans programlarından (psikoloji, sosyoloji, felsefe, eğitim programları, eğitim yönetimi vb.) mezunların da rehber öğretmen kadrosuna atandığı bilinmektedir. Bu nedenle çalışmaya PDR/EPH lisans mezunu dışındaki rehber öğretmenlerin de dahil edilerek onların kriz ve krize müdahale deneyimlerinin incelenmesi bu araştırmanın bir diğer amacıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin krize müdahale deneyimlerini ortaya koymak için nitel araştırma yöntemlerinden olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı, az sayıdaki insandan daha detaylı bilgilerin kendi ortamında toplandığı araştırma türüdür. Fenomenoloji deseninde ise yaşanmış durumlara yoğunlaşarak, bunlardan hareketle ortak sonuçlara ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Katılımcılar, Orta Karadeniz bölgesindeki bir ilin milli eğitim müdürlüğüne bağlı devlet okullarında ve rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapmakta olan rehber öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde meslekteki demografik dağılımlara uygun olacak şekilde cinsiyet, mezun olunan lisans programı, eğitim düzeyi, çalışılan kurum ve okul kademesi ile görev yapmış oldukları yerleşim yerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bazı Bilgiler

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Erkek	7	28
	Kadın	18	72
Toplam		25	100
Mezun olunan lisans programı	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR)	20	80
	Diğer Lisans Programları	5	20
Toplam		25	100

Şu anki eğitim düzeyi	Lisans	20	76
	Lisansüstü	5	24
Toplam		25	100
Çalıştığı kademesi/kurum	İlkokul	7	28
	Ortaokul	7	28
	Lise	7	28
	RAM	4	16
Toplam		25	100
Görev yaptığı yerleşim yeri	İl Merkezi	20	80
	İlçe	5	20
Toplam		25	100

Tablo 1’de anlaşılacağı üzere katılımcıların çoğunluğu PDR mezunu psikolojik danışman/rehber öğretmenlerden, daha azı ise eğitim yönetimi ve denetçiliği, sosyoloji ve eğitim programları ve öğretimi (EPÖ) mezunu rehber öğretmenlerden oluşmaktadır. Yine katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunu olup beşi ise lisansüstü eğitim almakta ya da mezun durumdadır. Cinsiyet açısından bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun kadın psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın (Wachter, 2006; Palmisano, 2007; Kaya, 2015) dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme form oluşturulmuştur. Görüşme sorularına son şeklini vermeden önce iki PDR lisans mezunu ve bir psikoloji lisans mezunu ile pilot görüşme yapılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümü katılımcıların mesleki kıdemleri, çalıştıkları okul kademesi, cinsiyet, mezun oldukları programlar gibi kişisel bilgiler içeren beş soru; ikinci bölüm ise krize müdahale deneyimlerini tespit etmeyi amaçlayan 10 sorudan oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veriler Ortakaradeniz bölgesinin bir il ve ilçenin milli eğitim müdürlüğüne bağlı devlet okullarında ve RAM’larda görev yapmakta olan rehber öğretmenlerden toplanmıştır. Katılımcılara görüşme öncesinde görüşme süreci ve araştırmanın amacıyla ilgili bilgi verilmiş, gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Gönüllü olan ve onam formunu kabul eden 25 katılımcıyla randevu alınarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların onayıyla ses kaydı alınmıştır. Ses kaydının katılımcılar üzerinde olumsuz etki yaratmaması için neden ses kaydı alındığı

açıklanmış, kendileriyle ilgili kişisel bilgilerin gizli tutulacağı belirtilmiş ve isterlerse ses kayıtlarındaki istedikleri bölümleri çıkarabilecekleri ifade edilmiştir. Görüşmelerin tamamı katılımcıların görev yapmakta oldukları okullarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme zaman farklılığı gösterse de ortalama 15 ile 30 dakika arasında sürmüştür. Verilerin toplanması 28 gün içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar dikkate alınarak 5 tema ve bu temalara bağlı olarak 12 alt tema elde edilmiştir. Katılımcıların yanıtları çok kez okunmuş ve krize müdahale deneyimleriyle ilgili olarak ortaya koymuş oldukları anahtar ifadeler listelenmiştir. Bu ifadelerden hareketle belirlenen benzer ya da farklı yaşantılar, düşünceler, tutumlar ve davranışlar katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarla örneklendirilmiştir. Alıntılar katılımcılara verilen kod numaralarıyla (K1, K2,...) belirtilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bilimsel bir araştırmanın kesinliği, elde edilen bulguların aslına uygunluğu anlamına gelen içsel geçerlik, diğer durumlara genellenebilirlik anlamına gelen dışsal geçerlik, benzer durumlarda tekrarlanabilmesini ifade eden güvenilirlik ile sağlanmaktadır. Fakat nitel çalışmalarda daha çok dış geçerlik için aktarılabirlik; iç geçerlilik için ise inandırıcılık kavramları kullanılmaktadır (Ataseven, 2012). Bu çalışmada geçerliliği sağlamak için katılımcılar araştırmanın amacına uygun şekilde seçilmiştir. Görüşmeler doğal ortamında tarafsız bir tutum sergilenerek gerçekleştirilmiştir. Bulgular sunulurken katılımcıların cümleleri asıl veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Ayrıca görüşme soruları dışında katılımcılarla karşılıklı değerlendirmeler yapılmıştır. Güvenirlik ise Creswell'in (2013) önerdiği gibi katılımcıların bireylerin açık bir şekilde tanımlanması, ses kaydının alınması, notlar alınması, veri analizinde araştırmacının yansız olması, elde edilen verilerin görüşme esnasında katılımcıya teyit ettirilmesi, doğrudan alıntılarının kullanılması gibi yöntemlerle sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcılardan yarı yapılandırılmış sorular yardımıyla elde edilen bilgilerin içerik analizleri her soru için ayrı ayrı yapılmış ve ortaya çıkan bulgular özetlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 5 tema ve 14 alt tema ortaya çıkmıştır. Sorular sırasıyla ele alınmış olup, katılımcılara ait alıntılar kod isimleriyle verilmiştir.

Tablo 2. Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Temalar
Krizle ilişkin tanımlamalar	Kriz kavramının tanımlanması
	Krizle müdahale kavramının tanımlanması
Okullarda karşılaşılan kriz durumları	Kayıp
	İhmal ve istismar
	İntihar
	Diğer kriz durumları

Okul kademeleri açısından	İlkokul
	Ortaokul
	Lise
Kriz türleri açısından	Durumsal
	Gelişimsel
Öneriler	Program yapıcılara
	Milli Eğitim Bakanlığına
	Rehber öğretmeni adaylarına

Krizin Tanımlanmasına İlişkin Bulgular

Katılımcıları yarısına yakını ($n = 12$) kriz kavramını yaşamın doğal akışını bozan bir durum olarak tanımlamıştır. Lisansüstü eğitim almakta olan PDR mezunu bir katılımcının (K2) kriz tanımlaması “*Kriz, olağan giden bir süreçte sürecin işlevini bozan faaliyetler, sürecin işlevini bozan bu bir bilişte olabilir, bu düşünce de olabilir, bir durum da olabilir bunu kriz olarak tanımlayabilirim.*” şeklindedir. Krizin bireyin baş etme becerilerini aşan bir durum olarak görülmesi ($n=3$) tanımlamalardaki önemli görülen diğer bir özelliktir. Örneğin bir katılımcı (K11) krizi “*Normal yaşam süreçleri gerçekleşirken bireyin kendisinin baş edemediği, üstesinden gelemediği ve onda strese sebep olan olaylar.*” olarak tanımlarken diğer bir katılımcı krizi (K3) “*Kriz bireyin yaşamında aniden ortaya çıkan, kendi kontrolü dışında veya bazen kendi etkisi de olabilen kişiyi zorlayan psikolojik olarak kaygılandırıcı ve güçlük yaşamasına sebep olan baş edemediği durumlar.*” olarak tanımlamıştır.

Kriz Müdahale Kavramının Tanımlanmasına İlişkin Bulgular

Katılımcıların yaklaşık üçte biri ($n=8$) krize müdahaleyi kriz esnasında yapılan her türlü müdahale olarak tanımlamıştır. Örneğin bir katılımcı (K12) krize müdahaleye yönelik “*Kriz durumu gibi bir şey ortaya çıktığında, zaman kaybetmeden yapmanız gereken çalışmaların hepsi.*” ifadelerini kullanmıştır. Bazı katılımcılar ($n=6$) krize müdahalenin ruh sağlığı uzmanları tarafından yapılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Örneğin lisansüstü eğitim görmekte olan PDR mezunu bir katılımcı (K2) krize müdahaleyi “*Kriz sürecinde bireyin profesyoneller tarafından desteklenmesi.*” şeklinde ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise ($n=4$) krize müdahaleyi bireyin kriz öncesi işlevselliğine dönmesine yardımcı olmak şeklinde tanımlamıştır. Örneğin bir katılımcı (K1) krize müdahale konusunda “*Bir kriz sonrasında günlük yaşamında bireye uyumunu tekrar kazandırmak, duygusal ve bilişsel dengesini yeniden kazanabilmesi için yapılan tüm çalışmalar olarak değerlendirilebiliriz.*” ifadelerini kullanmıştır.

Okullarda Karşılaşılan Krizlere İlişkin Bulgular

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonrasında okullarda en çok karşılaşılan kriz türlerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Karşılaşılan krizlerin, okul kademesine ve türüne göre farklılaştığı görülmüştür. Aşağıda görüşmeler sonrasında elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Kayba Yönelik Bulgular

Katılımcıların büyük bir kısmı ($n=16$) tarafından en çok vurgulanan kriz yaşantısının kayba yönelik olduğu görülmüştür. Bu kayıplar genellikle ölüm şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin bir katılımcı (K10) okullarda daha çok hangi kriz durumlarıyla karşılaşıyorsunuz? Sorusuna “*Kayıplar, daha geçen hafta bir öğrencimizin babası vefat etti. Beklenmedik bir durumdu bir trafik kazası sonrasında, hem de son sınıf olan bir öğrenci bu onun için ikinci bir krize de sebep olabilir. Sonuçta bu sene sınava girecek.*” ifadelerini kullanmıştır

İhmal ve İstismara Yönelik Bulgular

Katılımcılar tarafından ikinci sırada en çok vurgulanan ($n=10$) kriz durumları ihmal ve istismar olmuştur. Örneğin sadece kız öğrencilerin olduğu bir okulda çalışan deneyimli bir katılımcı (K9) bu konudaki düşüncelerini “*Şu an en azından son 5 yılı düşünecek olursak çalıştığım konu istismar olduğundan belki, istismarla daha sık çalıştım diyebilirim.*” şeklinde ifade etmiştir.

İntihara Yönelik Bulgular

Katılımcıların bir bölümü ($n=5$) ise intihar durumlarına vurgu yapmıştır. Örneğin ortaokulda görev yapmakta olan bir katılımcı (K16) bu konudaki düşüncelerini “*Şu ana kadar karşılaştığımız en büyük kriz durumu bir çocuğun babasının intiharıydı. Çocuk çok etkilenmişti. Şu ana kadarki en büyük karşılaştığın kriz durumu oydu.*” cümleleriyle anlatmıştır.

Okul Kademeleri Açısından Kriz Durumlarının Farklaşmasına Ait Bulgular

İlkokullar Açısından Bulgular

İlkokulda görev yapan beş katılımcıdan üçü daha çok hastalanma ya da yaralanma durumlarının krize neden olduğunu belirtmiştir. Belirtilen diğer kriz durumları ise okula yeni başlama ve gelişim döneminden kaynaklı problemler olmuştur. Örneğin bir katılımcı (K1) “*Çocuk yaralanmaları bizim burada kriz. Çünkü çocuklar yaralı durumda gördükleri arkadaşlarıyla ilgili kriz yaşayabiliyorlar. Özellikle bir kan durumunda o arkadaşını görmesi, ambulansla götürülmesi, arkadaşımız öldü mü? Soruları bizde kriz.*” açıklamasını yapmıştır.

Ortaokullar Açısından Bulgular

Ortaokullarda belirtilen kriz durumları daha çok akran zorbalığı, kayıp, madde kullanımı, istismar, boşanma şeklinde olmuştur. Bir katılımcı (K18) bu konudaki düşüncelerini “*En son yaşadığımız uçucu madde kullanımı ile ilgiliydi. Diğer öğrenciler içinde krize dönüşmek üzereydi çünkü aile kabullenmedi durumu, çocuk arkadaşlarını özendirici şekilde davranışlarda bulunuyordu.*” şeklinde ifade etmiştir.

Liseler Açısından Bulgular

Liselerde ise duygularını kontrol etmekte zorlanma, kayıp, sınav kaygısı, sağlıkla ilgili durumlar, aile içi şiddet, akran şiddeti ve istismar vurgulanan kriz durumlarıdır. Örneğin bir katılımcı (K11) bu konuda “*Burası başarılı öğrencilerin olduğu bir lise. Bir öğrenci yüksek sınav kaygısı sebebiyle kalp ritmiyle ilgili bir rahatsızlık yaşadı ve bunun etkilerini uzun süre üzerinden atamadı.*” açıklamasını yapmıştır.

Kriz Türlerine Bulgular

Durumsal Krizler

Bazı katılımcılar ($n=4$) durumsal krizlerle oldukça sık karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Meslekte 16. yılını çalışmakta olan diğer bir katılımcı (K18) ise bu konudaki düşüncelerini “*Şu an üçüncü aydayız ve çok ciddi iki kriz durumu atlattık bile öyle söyleyeyim. Biri sınav girişimi bir diğeri madde, uçucu madde kullanımı.*” şeklinde ifade etmiştir.

Gelişimsel Krizler

Bazı katılımcılar ($n=4$) ise kriz durumlarıyla ya çok az karşılaştığını ya da dönemden kaynaklı gelişimsel krizler yaşandığına vurgu yapmıştır. Örneğin PDR mezunu ve 8 yıllık mesleki deneyime sahip bir katılımcı (K3) bu konuda “*İlkokullarda 4. Sınıfa geçiş döneminde hafiften hemen ön ergenlik dönemine girdiği için o geçiş zamanları bazen krize neden olabiliyor.*” İfadelerini kullanmıştır.

Önerilere İlişkin Bulgular

PDR Lisans ve Lisansüstü Programlarına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların yaklaşık beşte ikisi ($n=9$) krize müdahale ile ilgili üniversitede zorunlu bir ders olması gerektiğini belirtmiştir. PDR mezunu 14 katılımcı ise krize müdahalede uygulamaya dönük bir dersin zorunlu olması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcıların beşte biri ($n=5$) ise programlar ve içerik düzenlenirken alan çalışanlarının deneyimlerinden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin mesleğinde deneyim sahibi bir katılımcı (K9) bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir. “*Bir kere lisans eğitimi içerisinde yas danışmanlığı bir ders olarak mutlaka verilmelidir. Çünkü çok sık rastlıyoruz. İkincisi istismarla ilgili, istismar durumları, istismar durumlarına müdahale ve sonrasında sağaltımla ilgili üniversitelerde artık mutlaka ders olmalıdır. Çünkü gerçekten araştırmalar gösteriyor ki beş çocuktan biri istismara uğruyor.*”

Milli Eğitim Bakanlığının Politikalarına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların yaklaşık beşte ikisi ($n=9$) krize müdahale konusunda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Örneğin RAM’da görev yapmakta olan bir katılımcı (K23) düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ($n=5$) ise okullarda yeterli sayıda psikolojik danışman olmadığını, ayrıca görev tanımlamalarının tam olarak yapılmadığı için üzerlerinde fazladan yükler bulunduğunu, bu konuda MEB’in düzenleme yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı (K7) bu konudaki düşüncelerini “*Son yıllarda rehber öğretmenlere yönelik yönetmelik değişiklikleri var ve bunlar rehber öğretmenleri mesleğinden uzaklaştıran düzenlemeler. Rehber öğretmenin görevinin tam olarak belirlenemediği ya da anlaşılmadığını düşünüyorum.*” Şeklinde ifade etmiştir.

Psikolojik Danışman Adayları için Önerilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların yaklaşık beşte ikisi ($n=9$) psikolojik danışman adaylarının kendilerini sürekli geliştirmelerinin önemine vurgu yapmıştır. Bazı katılımcılar ($n=5$) ise lisans dönemi bitmeden alan çalışanlarının yanında kendilerini geliştirebileceklerini belirtmiştir. Diğer bazı katılımcılar ise kriz durumlarında sakin kalabilmenin önemine vurgu yapmıştır. Örneğin doktora eğitimi almakta olan bir katılımcı (K1) düşüncelerini “*Ben olsam yapılandırılmış eğitimlerin dışına çıkarım. Örneğin bizim psikiyatri stajımız yok. Hep okullarda oluyor stajımız. Oysa krizin klinik bir boyutunun olduğunu düşünüyorum ve hastanedeki psikiyatrlar bu olaylarla daha çok karşılaşıyorlar. Yanlarında vaka incelemesi oldukça etkili olurdu.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Brock'a (2002) göre krizin kavramsal alt yapısını bilmek, kriz durumlarıyla etkili baş edebilme yöntemlerinin geliştirilebilmesinde önemli bir ön hazırlıktır. Buradan hareketle katılımcılara ilk soru olarak kriz ve krize müdahale kavramlarını kendilerince nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Tanımlamaların büyük çoğunluğunun alanyazındaki kriz tanımlamalarıyla örtüştüğü görülmüştür. Alanyazındaki tanımlamalarda ortak olan "başlatıcı olay, yaşam içerisinde ani değişiklikler, bireyin baş edebilme yeterliliklerini aşan durum, denge halinin ortadan kalkması" gibi vurgulamalara katılımcıların ifadelerinde de rastlanmıştır. Örneğin Janosik (1986) krizin 1) başlatıcı olay, 2) baş edebilmede yetersizlik, 3) yaşamın doğal seyrinin bozulması unsurlarından meydana geldiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların okullarda en çok karşılaşmış oldukları kriz durumlarının kayba yönelik olduğu görülmüştür. Bunu da sırasıyla ihmal ve istismar, intihar, zorbalık ve aile içi problemler izlemektedir. Elde edilen bu bulgular Lazzara'nın (1999) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Fakat bahsedilen bu kriz durumlarının okul kademesine göre farklılaştığı katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Örneğin ilkokullardaki psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin ortaokul veya lisede görev yapanlara göre daha az travmatik veya durumsal krizlerle karşılaştığı söylenebilir. Benzer bir sonucu Jaksec, Dedrick ve Weinberg'in (2000) öğretmenlerin sınıf içerisindeki krize müdahale tutumlarını inceledikleri çalışmada görmek mümkündür. Bu çalışmada katılımcıların bir ders döneminde sınıf içerisinde birden fazla krizle karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaokul ve liselerde görev yapmakta olanların ilkokulda görev yapanlara göre daha fazla krize tanıklık ettiği tespit edilmiştir. Ergenlik döneminin fiziksel, bilişsel ve duygusal değişimlerin fazla olduğu bir geçiş dönemi olması (Erikson, 1968) araştırma sonuçlarında ortaya çıkan bu durumun temel nedeni olarak gösterilebilir.

Okullarda karşılaşılan kriz durumları genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun genellikle durumsal krizlere vurgu yaptığı ama gelişimsel krizler üzerinde yeterince durmadıkları görülmüştür. Oysa okul dönemlerinin gelişimsel krizlerin fazlaca yaşandığı zamanlar (Kaufman ve Kaufman, 2003) olduğu düşünüldüğünde, gelişimsel krizlere vurgu yapılmaması dikkat çekicidir. Buradan hareketle gelişim döneminden kaynaklı problemlerin bazı katılımcılar tarafından kriz olarak görülmediği sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların üniversitede program yapıcılara yönelik önerilerine bakıldığında, öncelikle PDR lisans programlarında krize müdahale ile ilgili zorunlu bir dersin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca içerik düzenlenirken alan çalışanlarının tecrübelerinden faydalanılmasının dersin içeriğini daha işlevsel hale getireceğine vurgu yapmışlardır. Diğer bir öneri ise bu derslerde süpervizyon eğitiminin sağlayacağı fayda üzerinedir. Elde edilen bu sonuçların daha önceki birçok çalışmada (Bischof, 2006; Coke-Weatherly, 2004; Tabasso, 2001) ortaya çıkan krize müdahaleye yönelik bir dersin eksikliğine işaret ettiği görülmektedir. Ayrıca önerilerde dikkat çeken bir diğer nokta ise PDR lisans mezunu katılımcıların uygulamaya dönük zorunlu bir derse vurgu yapmalarıdır.

MEB'e yönelik önerilere bakıldığında katılımcılar sırasıyla; hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılmasına, rehber öğretmenlerin ilgilenmesi gereken öğrenci sayısının düşürülmesine, PDR dışındaki lisans programından mezun olan katılımcıların kendilerini geliştirebilecekleri eğitimler düzenlenmesine yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir. Benzer öneriler alanyazında hizmet içi eğitimlerin önemine (Mete-Otlu, 2011) ve psikolojik danışmanların/rehber öğretmenlerin ilgilenmeleri gereken öğrenci sayısının azaltılmasına (Myer, 2001) vurgu yapan çalışmalarla uyumludur. Yine aradan çok uzun bir zaman geçmiş olmasına rağmen Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi ekibi (1993) rehber öğretmenlerin

yönelik hizmet içi eğitimlerin öncelikli gereksinimler içinde olduğunu belirtmesi bu konunun hala önemli olduğunu işaret etmektedir.

Araştırmada katılımcıların psikolojik danışman adaylarına yönelik önerilerine bakıldığında, sırasıyla kendilerini geliştirmelerinin, sakin kalabilmelerinin ve yönetmeliklere bağlı kalmanın önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. Alanyazında göreve yeni başlayacak psikolojik danışmanlara krize müdahaleye yönelik önerilerin olduğu bazı araştırmalarda (Kaya ve Yıldırım, 2017) kendini geliştirmenin ve yönetmeliklere hakim olmanın, bu araştırmayla uyumlu şekilde benzer noktalara vurgu yaptığı görülmektedir. Görevinde yeni olan bir psikolojik danışmanın zorluk yaşama ihtimalinin daha yüksek (Güçlü, 2004; Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005) olduğu dikkate alındığında deneyimli psikolojik danışmanların krize müdahale önerilerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, bilindiği kadarıyla Türkiye’de okul psikolojik danışmanlarının ve rehber öğretmenlerin krize müdahale deneyimlerinin araştırıldığı az sayıdaki çalışmadan biri olması yönüyle değerli sonuçlar ortaya koymasına rağmen bazı sınırlılıklara sahiptir. Bunlardan birincisi çalışmanın yöntemiyle ilgilidir. Bilindiği üzere görüşmeye dayalı nitel araştırmalarda derinlemesine bilgilere ulaşılmasına rağmen bu bilgilerden yola çıkarak bir genelleme yapılması doğru olmaz.. İleride yapılacak çalışmalarda benzer sorularla hem nitel, hem de krize müdahaleyle ilgili öz bildirim ölçeklerinin kullanıldığı nicel yöntemleri birleştiren karma desenler planlanabilir. Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı katılımcı grubuyla ilgilidir ve görüşmeler sadece MEB’e bağlı kamu kurumlarında çalışan psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenlerle yapılmıştır. Çalışma her ne kadar kamuda çalışanların deneyimlerini yansıtmaları açısından kıymetli olsa da özel okullarda çalışanların deneyimleri hakkında bir bilgi sunmamaktadır. Bu sebeple elde edilen bulguların genişletildiği ve özel eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenlerin de dahil edildiği yeni çalışmalarla karşılaştırılması yararlı olacaktır. Son olarak bu araştırma yer alan katılımcılar bir ilde çalışan psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenleri kapsamaktadır Özellikle farklı illerin karşılaştırmalı bir şekilde çalışmaya dahil edilebileceği araştırmalar yapılması faydalı olabilir.

Kaynakça:

- Adamson, A. D. ve Peacock, G. G. (2007). Crisis response in the public schools: A survey of school psychologists experiences and perceptions. *Psychology in the Schools*, 44(8), 749-694.
- Akman, Y. ve Gündoğdu, M. (2002). Türkiye-Marmara Depremi Sonrası Gerçekleştirilen Psikolojik Destek Çalışmaları. *Qafqaz Üniversitesi Dergisi*, 1(9), 1-7.
- Aktaş, A.M. (2003). Kriz durumlarında sosyal hizmet müdahalesi. *Kriz Dergisi*, 11, 3, 37-44.
- A.Ü. Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Ekibi (1993). Rehber Öğretmenleri Bilgilendirme Sempozyumu: Değerlendirme. *Kriz Dergisi*, 1, 3, 166-167.
- Azizoğlu, S , Hovardaoğlu, S . (1995). Krize müdahale merkezine başvuran ve başvurmeyen bireylerin yaşam olaylarının karşılaştırması. *Kriz Dergisi* 3 (1), 232-236. DOI: 10.1501/Kriz_0000000108
- Bischof, N. L. (2006). *School psychology and crisis intervention: A survey of school psychologists involvement and training*. Indiana University of Pennsylvania.
- Brock, S. E. (2002). Crisis theory: A foundation for the comprehensive crisis prevention and intervention team. In S. E. Brock, P. J. Lazarus, ve S. R. Jimerson (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention* (pp 5-18) Bethesda MD: National Association of School Psychologists.
- Boyd-Webb, N. (2007). *Play therapy with children in crisis*. New York: The Guilford Press.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Coke-Weatherly A. (2004). *A Survey of Crisis Intervention Training of Mental Health Professionals and Institutions of Higher Learning*. Memphis: The University of Memphis.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, Çev. Ed. Bütün M. ve Demir, S. B. Ankara: Siyasal Kitapevi
- Demirli-Yıldız, A., Sevil-Gülen, Ö. ve Erdur-Baker, Ö. (2018). Kriz, kriz tepkileri ve kriz danışmanlığı. Ö. Erdur-Baker ve T. Doğan (Ed.), *Kriz danışmanlığı* içinde (s. 3-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Dokuz Eylül Üniversitesi (t.y). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı dersler*. <http://debis.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?KOD=7094> adresinden alınmıştır.
- Donovan, H. (1995). *The P.L.A.C.E. Crisis Intervention Model: Emotional First-Aid. Guides - Non-Classroom*. Kaynak: Eric-Ebsco.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Gaziosmanpaşa Üniversitesi (2017). *PDR lisans programı ders içeriği*. https://egitim.gop.edu.tr/depo/menu/birim_10996/baglantilar_resimli_232/1932894/html_icerik/files/pdr%20ders%20i%C3%A7eri%C4%9Fi%202016-2017.docx adresinden alınmıştır.
- Gökalp, G. ve Yalçınkaya, A.U. (2018). Okullarda kriz ve karar verme. Ö. Erdur-Baker ve T. Doğan (Ed.), *Kriz danışmanlığı* içinde (s. 111-136). Ankara: Pegem Akademi.
- Güçlü, N. (2004). Öğretmenlik mesleğine başlarken yeni öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri. Şule Erçetin (Ed.), *İlk Günden Başöğretmenliğe* içinde (s. 17 - 39). Ankara: Asil Dağıtım.
- Jaksec, C.M., Dedrick, R.F. ve Weinbberg, R. B. (2000). Classroom Teachers Ratings of the Acceptability of In-Class Crisis Intervention Services. *Traumatology*, 6, 1, 9-23.
- Janosik, E. H. (1986). *Crisis counseling: A contemporary approach*. Monterey, CA: Jones and Bartlett.
- Kanel, K. (2003). *A guide to crisis intervention* (2nd ed.). Fullerton, CA: Brooks/Cole.
- Karataş, Z. ve Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 427-460.
- Kaya, M. (2015). *Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlar: velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin gözünden*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi. Malatya

- Kaufman, A. S. ve Kaufman, N. L. (2003). *Essentials of crisis counselling and intervention*. Cana-da: John Wiley ve Sons, Inc.
- Kaya, M., ve Yıldırım, (2017). Liselerde çalışan psikolojik danışmanların okullarda yaşanan kriz durumlarına ilişkin algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 6(2), 835-857.
- Lazzara, K. C. (1999). *Crisis and the schools: A survey of current response*. Ph.D. University of Kansas.
- Liou, Y. H. (2014). School crisis management a model of dynamic responsiveness to crisis life cycle. *Educational Administration Quarterly* 51(2), 247-289. doi: 10.1177/0013161X14532467.
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.
- Mete-Otlu, B. (2011). *Okul psikolojik danışmanlarının krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejilerinin incelenmesi: İzmir il örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Meydan, B. (2010). *Psikolojik Danışman Adaylarının İçerik Yansıtma ve Duygu Yansıtma Becerilerine İlişkin Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Miller, A. K. ve Chandler, K. (2004). *Violence in u. s. public schools. 2000 school survey on crime and safety*. National Center of Education Statistics
- Milli Eğitim Bakanlığı (2002). *Psikososyal müdahale hizmetleri genelgesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_psikososyalmdahalehizmetlerigenelgesi.pdf adresinden alınmıştır
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Psikososyal destek programı uygulama kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30111750_uygulama_kYlavuzu.pdf adresinden alınmıştır.
- Murphy, M.L. (2004). *Crisis Intervention Training for Students in School Counselor Preparation Programs*. Florida: University of Florida.
- Myer, R.A. (2001). *Assessment for crisis intervention: A triage assessment model*. CA: Brooks/Cole.
- Palmisano, V. B. (2007). *A phenomenological exploration of crisis ntervention counseling as experienced bu school counselor*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. University of NewYork at Buffalo.
- Sayıl, I. (1992). Olağanüstü koşullarda krize müdahalenin yeri ve önemi. *Kriz Dergisi*, 1, 1, 4-7.
- Seeger, M. W. (2002). Chaos and crisis: Propositions for a general theory of crisis communication. *Pubic Relations Review*, 28(4), 329-337
- Sözer, Y. (1992). Psikiyatride kriz kavramı ve krize müdahale. *Kriz Dergisi*, 1, 1, 8-12.
- Şenelmiş, H. (2006). Ankara üniversitesi kriz merkezine başvuran yaş olguları üzerine bir çalışma. *Kriz Dergisi*, 14(1) , 1-20 . DOI: 10.1501/
- Tabasso, E.F. (2001). *Crisis intervention: A needs assessment for school psychologists*. Yayınlanmamış doktora tezi. Temple University, Philadelphia.
- Yıldız-Önal, Y. ve Köseoğlu, S. A. (2021). Psikolojik danışmanların yas danışmanlığına ilişkin değerlendirmeleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 592-604.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (t.y). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı*. Ankara, [Online]: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danis_anlik_Lisans_Programi.pdf adresinden alınmıştır.
- Wachter, C. A. (2006). *Crisis in the schools: Crisis, crisis intervention, and school counselor burnout*. ACES Research Grant. Association for Counselor Education and Supervision.
- Woolfolk Hoy, A. ve Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*. 21, 343-356.

Summary

Introduction

When we look at the studies on crisis intervention in Turkey, it is seen that the 17th of August 1999 Marmara earthquake was an important turning point. The deficiencies, irregularities or confusions that occurred in the interventions after the earthquake (Aktaş, 2003) drew attention to the importance of specialization in the response to the crisis. After the earthquake, the Ministry of National Education (MONE) and UNICEF initiated a project centered on the guidance staff. Individuals who are experts in crisis and trauma have provided training to psychiatrists, psychologists, and psychological counselors on treatment techniques in crisis situations (Akman & Gündoğdu, 2002). These studies have created an important source of experience in crisis intervention for the future (Aktaş, 2003). Apart from this, various studies have been carried out in some official and non-governmental institutions and organizations regarding the intervention to the crisis. One of them is the Psychosocial Intervention Unit, which was established in 2002 under the MONE, General Directorate of Special Education Guidance and Counseling Services.

Despite all these developments in crisis and crisis intervention and the policies carried out on psychosocial interventions, it is seen that the competencies of school psychological counselors and guidance teachers in crisis intervention are not at the expected level due to various variables such as the undergraduate program graduated, experience, and whether they have received postgraduate education. For example, in a study (Metem-Otlu, 2011), it was found that the crisis intervention skills of psychological psychology graduates differed significantly compared to guidance teachers graduated from other undergraduate programs. On the other hand, it is an important finding that is emphasized by studies that being a graduate of counseling and psychology programs and is not an adequate criterion for crisis and crisis intervention, and that those who provide guidance services generally lack knowledge and skills on this subject.

In summary, although crisis is a situation that is frequently encountered in school environments, it is seen that limited research has been done on this subject. New research is needed to know the level of competence of the staff working in school guidance services and guidance research centers in crisis and crisis intervention. Therefore, with this study, it is aimed to examine the experiences of psychological counselors and guidance teachers working in different educational institutions and levels in crisis and crisis intervention.

Method

In this study, phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used to reveal the crisis intervention experiences of psychological counselors and guidance teachers. Most of the participants are counselors (21), and fewer of them are guidance teachers (4) who are graduates of educational administration and supervision, sociology and education programs and teaching. A semi-structured interview form consisting of 10 questions was used to collect the data. All the interviews were conducted face-to-face at workplaces of the participants. Although each interview showed time difference, it lasted between 15 and 30 minutes on average.

Findings

It was determined that the participants felt a lack of training on crisis intervention and the participants generally attributed this deficiency to the fact that they did not take a course on this subject during the undergraduate period. It has been concluded that the trainings on crisis intervention are mostly post-vocational trainings. While participants who graduated from undergraduate counseling programs emphasized the lack of practical training, guidance teachers graduated from other undergraduate programs emphasized the lack of a theoretical education. It

has been found that the most common crisis situations in schools are loss, neglect, abuse, and bullying. Another result is that these crisis situations differ according to the school level. It was concluded that the rate of experiencing a traumatic crisis at secondary and high school levels is higher than at primary school. While there are more developmental crises in primary schools, loss, peer bullying and abuse in secondary schools. In high schools, it was stated that loss, difficulty in controlling emotions, and test anxiety cause crisis. It has been concluded that crisis situations in high schools differ according to the type of school. While difficulties in controlling the emotional state cause crisis in vocational high schools for girls, it has been observed that bullying causes crisis in vocational high schools with mixed students. It has been stated that exam anxiety can cause a crisis in high schools that accept students with high exam scores and where academic education is predominant. In addition, it has been determined that situational crises are experienced relatively more in vocational high schools than in other school types.

Discussion

It was seen that the crisis situations that the participants encountered most in schools were for loss. This is followed by neglect and abuse, suicide, bullying and family problems, respectively. These findings are like the results of Lazzara's (1999) study. However, it is understood from the statements of the participants that these crisis situations differ according to the school level. For example, it can be said that psychological counselors and guidance teachers in primary schools face less traumatic or situational crises than those working in secondary or high schools. When the crisis situations encountered in schools are evaluated in general, it is seen that most of the participants generally emphasize situational crises, but they do not emphasize enough on developmental crises. However, considering that school periods are the times when developmental crises are experienced a lot (Kaufman & Kaufman, 2003), it is remarkable that developmental crises are not emphasized. From this point of view, it can be concluded that the problems arising from the developmental period are not seen as a crisis by some participants.

As far as is known, the current study has some limitations, although it has valuable results as it is one of the few studies investigating the crisis intervention experiences of school counselors and guidance teachers in Turkey. The first of these is related to the method of the study. As it is known, although in-depth information is obtained in interview-based qualitative research, it would not be correct to generalize based on this information. In future studies, mixed designs that combine both qualitative and quantitative methods in which self-report scales related to crisis intervention can be planned with similar questions. Another limitation of this study is related to the participant group, and the interviews were only conducted with psychological counselors and guidance teachers working in public institutions affiliated to the Ministry of National Education. Although the study is valuable in terms of reflecting the experiences of those working in the public sector, it does not provide information about the experiences of those working in private schools. For this reason, it would be useful to compare the findings with new studies in which psychological counselors and guidance teachers working in private education institutions are included. Finally, the participants the current study include psychological counselors and guidance teachers working in a province. It may be beneficial to conduct studies in which different provinces can be included in the study in a comparative way.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Sosyoloji Konuları Açısından İncelenmesi

Kübra Sena GÖRÇAM¹

Gökçe KILIÇOĞLU²

Gönderim Tarihi: 14.09.2022

Yayın Tarihi: 31.12.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Sosyoloji disiplini toplumun oluşturduğu her türlü ilişki ağını ve kurumu inceler. Oluşturulan bu kurumlar belirli normlar çerçevesinde işler ve bireylere belirli sorumluluklar yükler. Sosyal bilgiler dersi bireylerin bu normlar ve sorumluluklar hakkında bilinçli olmasını sağlar. Bilinç durumu ise toplumsal uyum ve birlikteliği sağlar ve kolaylaştırır. Bireylere eğitimle sağlanan toplumsal bilinçte sosyal bilgilerin büyük bir rolü vardır. Sosyal bilgiler dersine yönelik hazırlanan ders kitaplarının da bu rolün yerine getirilmesini sağlayacak biçimde hazırlanması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının "İnsan ve Toplum", "Toplumsal Davranış Kalıpları", "Toplumsal Yapı", "Toplumsal Değişme", "Toplumsal Bir Kurum Olarak Aile", "Toplumsal Bir Kurum Olarak Eğitim", "Kültür ve Medeniyet" ve "Siyaset" konularına göre incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, sosyoloji kavramlarının kullanımının konuya bağlı olarak farklılık gösterdiği, en fazla kavramın "Birey ve Toplum" öğrenme alanında yer aldığı görülmüştür. En fazla veriye ulaşılan sosyoloji konusunun ise "İnsan ve Toplum" konusu olduğu belirlenmiştir. Değerler kategorisi en fazla veri elde edilen kategori olmuştur. En az veri elde edilen sosyoloji konusu "Toplumsal Kurum Olarak Eğitim", en az veri elde edilen kategori ise kavram kategorisi olarak tespit edilmiştir. "Bilim Teknoloji ve Toplum" ve "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanlarında sosyoloji ile ilgili kavramlara ulaşılamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, sosyoloji, ders kitabı

Examination of the 4th Grade Social Studies Textbook in Terms of Sociology Topic

Abstract

The discipline of sociology examines all kinds of relations and institutions formed by society. These established institutions operate within the framework of certain norms and impose certain responsibilities on individuals. Social studies course enables individuals to be conscious about these norms and responsibilities. The state of consciousness provides and facilitates social harmony and unity. Social information has a great role in the social awareness provided to individuals by education. The textbooks prepared for the social studies course should also be prepared in such a way as to ensure that this role is fulfilled. The aim of this study is to examine the "Human and Society", "Social Behavior Patterns", "Social Structure", "Social Change", "Family as a Social Institution", "Education as a Social

¹Kübra Sena Görçam, Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, senagorcam@gmail.com, ORCID ID: 000-003-3008-5781

²Gökçe Kılıçoğlu, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Türkiye, gakilicoglu@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6125-1853

Institution", in 4th grade social studies textbooks. Culture and Civilization" and "Politics". Qualitative research method was used in the research. In the research, the document analysis method was used to collect the data and the data were subjected to descriptive analysis. As a result of the research, it has been seen that the use of sociology concepts differs depending on the subject, and the most concepts are in the field of "Individual and Society" learning. It has been determined that the sociology title with the most data is "Human and Society". Values category was the category with the most data. The sociology title with the least data was determined as "Education as a Social Institution", and the category with the least data was determined as the concept category. Concepts related to sociology could not be reached in the learning areas of "Science, Technology and Society" and "Production, Distribution and Consumption".

Key Words: Social studies, sociology, textbook

Giriş

İnsan varoluşundan itibaren bir düşünme, araştırma ve inceleme konusu olmuştur. İnsan davranışları yine insanın meydana getirmiş olduğu çeşitli durumlar sonucunda değişime uğrar ve bu değişim toplumsal bilimlerin araştırma konusu haline gelir. Toplumsal bir bilim olarak sosyoloji toplum içindeki insan davranışlarını ve çeşitli disiplinlerin de ortak çalışma konuları olan din, kültür, siyaset, ekonomi, hukuk gibi alanlar içindeki insanı ve insanın bu alanlara etkilerini incelemektedir. "Sosyoloji bireylere mikro ve makro ölçekte, yerel ve küresel düzeyde sosyal dünyayı bilimsel yöntemlerle çözümleme yeteneği kazandırır. Bireylere eleştirel aklı ve sosyal kişiliği geliştiren özgürleştirici bir düşünme biçimi sunar" (Kara, 2020, s. 19).

"Toplum kurumsallaştırılmış davranış biçimleri bütünü ya da sistemidir" Giddens'a göre toplumsal davranışlar kalıplaşmış ve benzer durumlarda kendini tekrar eden halde bulunmaktadır. Toplumsal davranışların kalıplaşması durumu gelecek nesillerin sağlam temellerde bulunmasını sağlamak amacıyla da toplumsal davranışların araştırılmasını gerekli kılmıştır. Toplumsal bilgilerin, genel kanıların, normların, toplumsal kuralların ve kültür gibi önemli öğelerin aktarılmasında kullanılabilir en etkin araç eğitimidir. (Giddens, 2020, s. 17). Eğitimle ilgili bütün oluşumların merkezinde bireyin bakış açısıyla oluşmuş bir toplum projesi vardır. İnsanlar buldukları farklı sosyal ve kültürel ortamlara göre farklı kazanımlar elde ederler (Şişman, 2015). "Sosyal hayatın dinamikliğinde yazılı kurallardan daha önemli rolü olan toplumsal değerlerin toplumun tüm fertleri tarafından kabulü gereklidir"(Gençtürk, Karatekin ve Kılıçoğlu, 2013). Tüm bu değer, tutum, yaşantılar ve alışkanlıklar kazandırma işlevi sosyal bilgiler dersi ile bütünleşmektedir.

"Sosyal bilgiler, insanların toplumda kendilerini bulabildikleri ve toplumda iç içe oldukları bir alandır. Bu anlamda insan, tarih, coğrafya ve vatandaşlık alanlarının yanında diğer alanları da içerisinde barındıran disiplinler arası bir alandır. Nitekim bu durum bireyle ilgili birçok kazanım ve beceri edinilebilecek en önemli disiplinlerden biri olmasının temel nedenidir"(Güneş, 2019, s. 2). Sosyal bilgiler dersi bireylerin buldukları toplumu doğal ve beşeri özellikleri, geçmişi ve geleceği, yazılı ve yazısız kuralları, maddi ve manevi kültürü ile kavramasını sağlamaktadır. Sosyal bilgiler dersi bireylere bu bilgileri kazandırırken farklı disiplinlerden yardım alır. Sosyoloji de bu disiplinler arasında yer almaktadır. Toplumsal bir bilim olarak sosyoloji insanın var oluşundan itibaren geliştirmiş olduğu ilişki ağlarını inceler. Değişen birey ve toplum ilişkisini, toplumsal kurumlar ve normlar arasındaki durmaksızın devam eden ilişkiyi inceleyen sosyoloji; bireyin çağı yakalamasını ve bireyin çağ hakkında eleştirel bir bakış açısına sahip olmasına yardımcı olur.

Küreselleşen dünya ve gelişen yaşam koşulları sonucu bireyler çağın ve çağdaş olmanın ihtiyaçlarını kavramış olmalıdır. Sosyal bilgiler dersi disiplinleri arasında yer alan sosyoloji; çağı toplumun zıtlıkları, ortak yönleri, çatışmaları ve ortak miras değerleri, normları gibi birçok farklı yönden inceler. Tüm bu incelemeler sonucunda toplumsal yapının kavranması hedeflenmektedir. Toplumsal yapıyı bilimsel dayanaklarıyla kavrayan bireyler, vatandaşlar veya öğrenciler;

sorumluluklarının, haklarının, kısacası bireysel ve toplumsal alanlarının bilincinde bireyler olarak yetişecektir. Çevreyi, dünyayı, toplumu, doğayı, geçmiş ve geleceği, tüm gerçekliğiyle kavrayan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen sosyal bilgiler dersi için tüm bu sosyal yapıyı algılama işlevi önem arz etmektedir.

İlgili çalışmalar incelendiğinde; Şanlı (2007) “Sosyolojik Açıdan Sosyal Bilgiler Ders Kitapları ve Sosyalleştirme Roller” adlı yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler dersinin bireyi sosyalleştirebilme özelliğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiş ve araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler dersinin ve ders kitaplarının bireylerin şahsiyetlerinin oluşmasına yardımcı olduğu, bireyleri sosyalleştirdiği ve toplum olmayı öğrettiği görülmüştür. Kurtoglu (2009) “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sosyal Kavramlar Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, 1968, 1998 ve 2004 yılları öğretim programlarına göre hazırlanmış ders kitaplarında sosyal kavramların niceliksel değişimlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, 1968-2004 yılları arasında sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, evrensel ve demokratik değerlere verilen önemin ve ekonomik hedeflerin önceki programlara göre önem kazandığı görülmüştür. Ay, Fidan ve Ergün (2015) “Sosyal Bilgiler Dersinin Sosyolojik Boyutu” adlı çalışmada, sosyoloji bilimi ile ilgili kavramların görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri tarafından nasıl algılandığı incelenmiştir. Çalışmada veriler odak grup görüşmesi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda sosyolojik boyutun yeteri kadar yansıtılmadığı belirtilmiştir. Güneş (2019) “2000 Yılı Sonrasında Yayımlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sosyolojik Analizi” adlı yüksek lisans tezinde, 2000-2018 yılları arasında 32 sosyal bilgiler ders kitabı içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, vatandaşlık kavramında değişiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra ders kitaplarında yer alan milliyetçi, demokratik, ekonomik ve manevi değer kodlarında da birtakım değişiklikler olduğu görülmüştür. İlgili araştırmalar incelendiğinde; ders kitaplarını, tüm sosyoloji konuları bazında ele alan bir çalışmaya rastlanılmamış ve yine bu konuların kazanım, kavram, beceri ve değerler içerisinde yer alma durumuna bir bütün olarak değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal bütünlüğü hedefleyen bir disiplinin, tüm konularının yine aynı hedefe hizmet eden bir dersin aktarımında büyük önem taşıyan kazanım, kavram, değer ve beceriler içerisinde yer alma durumunun incelenmemiş olması araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Toplumunu anlamayı sağlayan sosyoloji bilimiyle anlaşıldıktan sonra yine toplumu topluma anlatmayı hedefleyen sosyal bilgileri birleştirmeyi tasarlayan bu çalışmadaki amaç, 4. sınıf sosyal bilgiler dersi ders kitabının sosyoloji disiplini açısından incelemektir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını sosyoloji konuları açısından incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Birey ve Toplum” öğrenme alanındaki içeriklerde sosyoloji konularına yer verilme durumu nedir?
2. 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Kültür ve Miras” öğrenme alanındaki içeriklerde sosyoloji konularına yer verilme durumu nedir?
3. 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki içeriklerde sosyoloji konularına yer verilme durumu nedir?
4. 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanındaki içeriklerde sosyoloji konularına yer verilme durumu nedir?
5. 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanındaki içeriklerde sosyoloji konularına yer verilme durumu nedir?

6. 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanındaki içeriklerde sosyoloji konularına yer verilme durumu nedir?
7. 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanındaki içeriklerde sosyoloji konularına yer verilme durumu nedir?

Yöntem

Verilen Toplanması

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür”(Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39). Araştırmada verileri toplamak amacıyla MEB tarafından onaylanmış, Tuna Yayıncılığa ait Tüysüz (2020) tarafından yazılmış 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiştir. Ders kitaplarına Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Bilişim Ağı (EBA) adlı elektronik ortamından erişilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada veri toplamak amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmış, elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak analiz edilmiştir. “Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar” (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 23). Kategori oluşturma aşamasında; Zencirkıran (2020) “Sosyoloji”, Doğan (2016) “Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar”, Tezcan (2016) “Sosyolojiye Giriş” ve Arslanoğlu (2015) “Genel Sosyoloji” adlı sosyoloji kitapları taranmış ve kitaplarda yer alan ortak konular kategori olarak belirlenmiştir. Belirlenen konular ilgili alanda iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve konuların geçerliliği sağlanmıştır. Araştırma kapsamında ders kitabı analiz edilirken ele alınan sosyoloji konuları şu şekildedir:

1. İnsan ve Toplum: Toplumsallaşma, Toplumsal İlişkiler ve Toplumsal Olaylar gibi sosyoloji konularına ait alt başlıkları bulunan bu konuda ana tema toplum içinde insandır. Bireyin toplumsal uyumu üzerinde durulmuştur.
2. Toplumsal Davranış Kalıpları: Toplumsal Normlar, Değerler, Toplumsal, Ulusal ve Küresel Değerler gibi sosyoloji konularına ait alt başlıkları bulunan bu konuda ana tema belirleyici davranış modelleridir. Bireyin etkisinde kaldığı temel davranış biçimlerinin üzerinde durulmuştur.
3. Toplumsal Yapı: Toplumsal Rol, Toplumsal Tabakalaşma, Statü ve Toplumsal Sınıf gibi sosyoloji konularına ait alt başlıkları bulunan bu konuda ana tema toplumu oluşturan başlıca öğelerdir. Toplumu oluşturan öğelerin toplum bütünündeki yeri üzerinde durulmuştur.
4. Toplumsal Bir Kurum Olarak Aile: Aile Çeşitleri, Ailenin İşlevleri, Ailenin Tanımı, Türk Toplumunda Aile gibi sosyoloji konularına ait alt başlıkları bulunan bu konuda ana tema toplumsal bir kurum olan ailenin incelenmesidir. Ailenin sınırlılıkları ve gelişimi üzerinde durulmuştur.
5. Toplumsal Bir Kurum Olarak Eğitim: Örgün Eğitim, Eğitimin İşlevleri, Türk Eğitim Sistemi ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Olgusu gibi sosyoloji konularına ait alt başlıkları bulunan bu konuda ana tema eğitimin toplumsal etkileridir. Eğitimin toplumsal boyutları üzerinde durulmuştur.
6. Toplumsal Değişme: Gelişme, Evrim, Değişme Etmenleri, Toplumsal Değişme Kuramları gibi sosyoloji konularına ait alt başlıkları olan bu konuda ana tema toplum yapısında

gözlemlenebilen değişimlerdir. Toplum yapısındaki minör ve majör değişimlerin üzerinde durulmuş ve nedenleri incelenmiştir.

7. Siyaset: İktidar, Otorite, Meşruiyet ve devlet gibi sosyoloji konularına ait alt başlıkları bulunan bu konuda ana tema siyasi oluşumların ve kurumların toplumsal boyutudur. İnsanların birlikte yaşamasından kaynaklanan gelişmeler bütünüünün üzerinde durulmuştur.
8. Kültür ve Medeniyet: Maddi Kültür, Maddi Olmayan Kültür, Kültür Değişmeleri, Medeniyet, Kültürün Öğeleri Kültür Şoku gibi sosyoloji konularına ait alt başlıkları bulunan bu konuda ana tema toplumun birlikte oluşturmuş olduğu birikimlerdir. Medeniyet ile gelişen öğeler üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmada 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki sosyoloji konuları belirlenen kategoriler çerçevesinde programda yer alan öğrenme alanları içeriğinde bulunan kazanımlar, kavramlar, beceriler ve değerler açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından bu konular doğrultusunda belirlenen kategorilere göre ders kitapları ayrı ayrı incelenerek ilişkilendirmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda iki araştırmacının yaptığı ilişkilendirmeler karşılaştırılmış ve elde edilen veriler ışığında değerlendirme yapılarak çalışmanın geçerliği sağlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde 4. sınıf sosyal bilgiler dersi ders kitabında yer alan 7 öğrenme alanında (Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar Yerler ve Çevreler, Bilim Teknoloji ve Toplum, Üretim Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar) bulunan kavram, beceri, değer ve kazanımların sosyoloji disiplini konularına göre incelenmesi, tablolaştırılması ve tabloların yorumlanması yer almaktadır. Öğrenme alanlarının ilişkili olduğu sosyoloji konuları tablo isimleriyle belirtilirken örneklerin ilişkili olduğu sosyoloji konularına ait alt başlıkları parantez içinde verilmiştir.

4. Sınıf “Birey ve Toplum” Öğrenme Alanının Sosyolojinin Konularına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında “Birey ve Toplum” öğrenme alanı sosyoloji disiplininin “İnsan ve Toplum” ve “Toplumsal Davranış Kalıpları” konularına göre incelenmiş, Tablo 1 ve Tablo 2’de yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1. “Birey ve Toplum” Öğrenme Alanında İnsan ve Toplum Konusuna Ait Bulgular

Kategori	Kazanım		Kavram		Beceri		Değer					
	f	%	f	%	f	%	f	%				
İNSAN VE TOPLUM	SB.4.1.4.	8	16	İnsan	3	6						
	SB.4.1.5.	9	18	Farklılıklara saygı	2	4	Empati	8	16	Duyarlılık	18	36
				Empati	2	4						
Toplam	2	17	34	2	7	14	1	8	16	1	18	36

“Birey ve Toplum” öğrenme alanı incelendiğinde, toplam 50 veriye ulaşılmıştır. Bu veriler 3 kavram (f: 7), 2 kazanım (f: 17), 1 beceri (f: 8), 1 değer (f: 18) olarak elde edilmiştir.

SB. 4.1.4. kazanımında bireylerin kendisinden farklı özelliklere sahip olan bireylerin yerine koyulması, yaşadıkları durum ve koşullar hakkında tahmin yürütmesi kısacası empati yapması beklenmektedir. Ders kitabında bu kazanıma ait 8 frekans değeri (f: 8) bulunurken bu örnekler dezavantajlı bireyler, farklı yetenekler ve kişilik özellikleri şeklinde çeşitlilik göstermektedir. Verilen örnekte bireyin kendini dezavantajlı bireylerin yerine koyduğu bir paragraf yer almaktadır.

“Düşünsenize onların da bizler gibi evleri, parklarında koşup oynadıkları mahalleleri vardı. Okula gidiyor, öğretmenlerini ve arkadaşlarını çok seviyorlardı. Her biri geleceğe yönelik hayaller kuruyor; öğretmen, mühendis, doktor, sanatçı olmak istiyordu. Oysa şimdi bu hayallerinin çok uzağındaydılar. *Ben kendimi onların yerine koyunca içinde buldukları durumu daha iyi anlıyorum*” (Tüysüz, 2020, s. 26). (SB. 4.1.4.)

SB. 4.1.5. kazanımında bireylerin kendilerinden farklı fiziksel ve sosyal özelliklere sahip bireylerin varlığından haberdar olmaları ve bu farklılıkların toplumu çeşitlendiren bir olgu olduğunu kabullenmeleri beklenmektedir. Bu kazanıma ait toplam (*f*: 9) bulunmaktadır. Bu örnekler arasında etkinlikler ve edebi eserler de yer almaktadır.

“İlgi ve yeteneklerimiz bakımından her birimiz başkalarıyla benzerlikler taşıyabileceğimiz gibi farklılıklara da sahip olabiliriz. Bu farklılıkların kişisel özelliklerimizden ve beğenilerimizden kaynaklandığını bilmeli ve bunu doğal karşılamalıyız” (Tüysüz, 2020, s. 25). (SB. 4.1.5.)

Her iki kazanıma ait verilmiş örnekler cümle veya paragraf şeklinde yer almış ve toplum olmanın temel şartlarından olan saygı ve empati gibi değerleri içerdiğinden “İnsan ve Toplum” ile ilişkilendirilmiştir.

Kavramlar incelendiğinde; insan (*f*: 3) kavramı ders kitabında “insanın toplumsal ilişkilerle var olması durumu” şeklinde ele alınmıştır. Bu nedenle, kavram toplumsallaşma sürecinde insanı inceleyen “Toplumsallaşma-Sosyalleşme” konu alt başlığı ilişkilendirilmiştir.

“...Renkler gibi toplumu meydana getiren *insanlar* da farklı farklıdır...” (Tüysüz, 2020, s. 28).

Farklılıklara saygı (*f*: 2) kavramı diğer kavramlarla ilişkili olarak şiir, örnek olay gibi birçok örnekle kullanılmış ve etkinliklerde de yer almıştır.

“Farklılıklara saygı herkesin kendi doğrularını yaşadığının farkında olmaktır” (Tüysüz, 2020, s. 30). (toplumsallaşma-sosyalleşme)

Empati (*f*: 2) ders kitaplarında ünite değerlendirme sorularında ve etkinliklerde de yer almıştır öğrenme alanı içerisinde hem beceri hem de kavram olarak ele alınmıştır.

“İnsanın kendisini başkasının yerine koymasına *empati* denir” (Tüysüz, 2020, s. 31).

“Çevremizde babasını kaybetmiş çocuklar var. Onlar, yolda babasının elinden tutmuş bir çocuk gördüklerinde babalarını hatırlayıp hüznülenebilirler. Böyle durumlarla karşılaştığımda ben de empati kurup kendimi onların yerine koyuyor ve çok üzülüyorum” (Tüysüz, 2020, s. 26).

Değer olarak duyarlılık bireyin çevresi ile ilgili sorunlardan haberdar olmasını ve bu sorunlara çözümler sunmasını içerir. Bireylerin sosyal çevresinde olumlu iletişim kurma ve toplumda yer edinmesi açısından önemli olan bu değere ders kitabında (*f*: 18) ile yer verilmiştir.

“Geçen gün sokakta tekerlekli sandalyesi üzerinde ilerlemeye çalışan yürüme engelli bir kadın gördüm. Kadın, kaldırımlar engellilere uygun olarak yapılmadığı için sandalyesini sürmekte zorlanıyordu. Buna rağmen güçlüğü de olsa bankamatiğin önüne kadar gelebildi. Ancak zemindeki küçük yükselti nedeniyle bankamatiğe yeterince yaklaşamadı. Çaresizce etrafına bakındığını görünce hemen yanına giderek yardım edebileceğimi söyledim” (Tüysüz, 2020, s. 27).

Tablo 2. “Birey ve Toplum” Öğrenme Alanında Toplumsal Davranış Kalıpları Konusuna Ait Bulgular

Kategori	Kazanım	Kavram	Beceri	Değer
TOPLUMSAL DAVRANIŞ KALIPLARI	- <i>f</i> %	<i>f</i> %	<i>f</i> %	<i>f</i> %

	-	-	Farklılıklara saygı	1	100	-	-	-	-	-	-
Toplam	-	-	-	1	100	-	-	-	-	-	-

“Birey ve Toplum” öğrenme alanında Toplumsal Davranış Kalıpları konusuna ait kazanım beceri ve değere ulaşılmamış yalnızca (*f: 1*) kavrama ulaşılmıştır. Aynı öğrenme alanında aynı kavram kullanımındaki anlam farklılığı sebebiyle farklı bir konuda yer almıştır.

“*Farklılıklara saygı* insanı doğuştan gelen değerlerine göre kabullenmektir” (Tüysüz, 2020, s. 30). (Değerler)

4. Sınıf “Kültür ve Miras” Öğrenme Alanının Sosyolojinin Konularına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında “Kültür ve Miras” öğrenme alanı sosyoloji disiplininin “Toplumsal Bir Kurum Olarak Aile”, “Siyaset”, “Kültür ve Medeniyet”, “Toplumsal Değişme” ve “Toplumsal Davranış Kalıpları” konularına göre incelenmiş, Tablo 3 ve Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3. “Kültür ve Miras” Öğrenme Alanında Toplumsal Bir Kurum Olarak Aile Konusuna Ait Bulgular

Kategori	Kazanım		Kavram		Beceri		Değer					
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%				
TOPLUMSAL BİR KURUM OLARAK AİLE	-	-	-	-	Aile	1	20	-	-	Aile birliğine önem verme	4	80
Toplam	-	-	-	-	-	1	20	-	-	1	4	80

Kültür ve Miras öğrenme alanında Toplumsal Bir Kurum Olarak Aile konusuna ait kazanım ve beceriye ulaşılamamış kavram ve değere (*f: 1*) ulaşılmıştır.

“**Aile**, kökleri geçmişe doğru uzanan toplumsal bir kurumdur” (Tüysüz, 2020, s. 34). (Ailenin Tanımı)

Toplum bilimi olarak kabul eden sosyolojide aile kavramı temel araştırma konularından olmuş ve hatta aile sosyolojide toplumun temel birimi kabul edilmiştir. 4. Sınıf 2. Öğrenme alanında aile; bireylerin geçmişle bağ kurabileceği kültürel aktarım ağı olarak kabul edilmiştir.

Ders kitaplarında aile birliğine önem verme değeri geçmişimi anlama ve araştırma becerileri olarak işlenmiştir. Aile bağlarının korunması ve sürekliliğin sağlanabilmesi için geçmiş yaşantılardan haberdar olmamız gerekliliğinin üzerinde durulmuştur.

“Aile bireyleri birbirlerine güçlü akrabalık bağlarıyla bağlıdır. Aile birliğini ve akrabalık bağlarını devam ettirebilmek için ailemizin geçmişini bilmemiz gerekir” (Tüysüz, 2020, s. 34). (Ailenin Tanımı)

Tablo 4. “Kültür ve Miras” Öğrenme Alanında Siyaset Konusuna Ait Bulgular

Kategori	Kazanım		Kavram		Beceri		Değer				
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%			
SIYASET	-	-	-	-	Millet	1	100	-	-	-	-
Toplam	-	-	-	-	1	1	100	-	-	-	-

Kültür ve Miras öğrenme alanında Siyaset konusuna ait kazanım beceri ve değere ulaşılammıştır.

“**Millet**; dil, tarih ve kültür birliği olan insan topluluğudur” (Tüysüz, 2020, s. 38). (Devlet)

Sosyolojide siyaset konusunda yer alan devlet ve millet kavramları insanların birlik olması, belirli bir amaca hizmet etmesi çeşitli bağlarla birliktelik sağlanması amacıyla araştırma konusu olarak yer almış ve sosyal bilgiler ders kitaplarında da birliktelik unsuru, kültürel ve tarihsel hafıza olarak açıklanmıştır.

Tablo 5. “Kültür ve Miras” Öğrenme Alanında Kültür ve Medeniyet Konusuna Ait Bulgular

Kategori	Kazanım		Kavram		Beceri		Değer			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
KÜLTÜR VE MEDENİYET										
	SB.4.2.2.	18	94,74	Milli Kültür	1	5,26	-	-	-	-
Toplam	1	18	94,74	1	1	5,26	-	-	-	-

“Kültür ve Miras” öğrenme alanı incelendiğinde “Kültür ve Medeniyet” konusuna ilişkin beceri ve değere ulaşılammıştır. Kavram ve kazanımlara ait veriler elde edilmiştir.

SB. 4.2.2. kazanımında yer alan milli kültürü yansıtan öğeler ders kitaplarında tarihi mekan, çeşitli araçlar ve törenler olmak üzere farklı örnekler ile öğrenciye sunulmuştur. Bu örneklerin bir kısmı diyalog şeklinde yer alırken bir diğer kısmına da gezi yazısı şeklinde okuyucuya aktarılmıştır.

“Kökleri tarihin derinliklerine uzanan Türk milleti zengin bir kültüre sahiptir. Misafire kahve ikram etmek, dini bayramlarda büyüklerin ellerini öpmek, hastaları ziyaret etmek, sünnet ve düğün törenleri yapmak milli kültür öğelerimizdendir. Ayrıca hepimizin evinde milli kültürümüzü yansıtan eşyalar ve sanat eserleri vardır” (Tüysüz, 2020, s. 38). (Milli Kültür)

Milli kültür kavramı sosyolojide “Kültür ve Medeniyet” konusunda yer almaktadır. Milli kültür birlikteliği bir diğer deyişle toplumsallığı sağlaması amacıyla sosyolojide, bu birlikteliği tarih gibi çeşitli anlamlı değişkenlerle sağlaması açısından da sosyal bilgilerde yer almaktadır.

“...Uzun bir zamana yayılan bu yaşantılarının sonucunda da **milli kültür** adı verilen, kendilerine özgü maddi ve manevi değerler meydana getirirler” (Tüysüz, 2020, s. 38). (Evrensel Kültür ve Milli Kültür)

Tablo 6. “Kültür ve Miras” Öğrenme Alanında Toplumsal Değişme Konusuna Ait Bulgular

Kategori	Kazanım		Kavram		Beceri		Değer				
	f	%	f	%	f	%	f	%			
TOPLUMSAL DEĞİŞME											
	SB.4.2.3.	3	50	-	-	-	Değişim ve sürekliliği algılama	3	50	-	-
Toplam	1	3	50	-	-	-	1	3	50	-	-

“Kültür ve Miras” öğrenme alanında “Toplumsal Değişme” konusuna ait kavram ve değere ulaşılammış kazanım ve beceriye (f:1) ulaşılmıştır.

SB. 4.2.3. kazanımı ders kitabında öncelikle geleneksel çocuk oyunlarının örneklendirilmesiyle karşımıza çıkmış devamında ise teknolojik gelişme ve toplumsal değişme ile değişim sürecinin kavranabilmesi için karşılaştırma olarak yer almıştır.

“Çocuklar artık zamanlarının büyük kısmını bilgisayar ve televizyon başında geçirmektedir. Bu sebeple özellikle büyük şehirlerde geleneksel oyunlar gibi geleneksel çocukluk da kaybolma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Bu değişimin başlıca nedenleri teknolojinin gelişmesi ve hızlı kentleşmedir. Boş alanların ve bahçeli evlerin azalması nedeniyle çocuklar arkadaşlarıyla yüz yüze iletişim kurabilme imkânı bulamamaktadır” (Tüysüz, 2020, s. 48). (Değişme Etmenleri)

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ders kitabında çocuk oyunları örneği üzerinden işlenmiş ve geçmişteki oyunlarla günümüzdeki oyunlar ve çocukların yaşam tarzı üzerinden örnekler ile açıklanmıştır.

“Teknoloji sadece çocuk oyunlarını değil oyuncakları da değiştirmiştir. Bugün çoğu el yapımı oyuncakın yerini fabrikalarda üretilen yapbozlar, uzaktan kumandalı arabalar, plastik bebekler, robotlar ve bilgisayar oyunları almıştır” (Tüysüz, 2020, s. 48). (Değişme)

Tablo 7. “Kültür ve Miras” Öğrenme Alanında Toplumsal Davranış Kalıpları Konusuna Ait Bulgular

Kategori	Kazanım		Kavram		Beceri		Değer		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
TOPLUMSAL DAVRANIŞ KALIPLARI	-	-	-	-	-	-	Kültürel mirasa duyarlılık	22	52,36
	-	-	-	-	-	-	Vatanseverlik	20	47,64
Toplam	-	-	-	-	-	-	2	42	100

“Kültür ve Miras” öğrenme alanında “Toplumsal Davranış Kalıpları” konusuna ait kavram beceri ve kazanıma ulaşılamamış, toplam (f: 42) değere sahip iki değere ulaşılmıştır.

Ders kitabında kültürel mirasa duyarlılık değeri somut ve somut olmayan kültür öğeleri bakımından çeşitlilik göstererek toplam 22 örneklerle açıklanmıştır. Örneklerde bayram, müze, medrese, çeyiz sandığı gibi çeşitli kültür öğesi işlenmiştir.

“Milli kültür değerlerimiz içinde bayramlarımızın ayrı bir yeri vardır. Ben bayramları çok seviyorum. Kuzenlerim ve mahalledeki arkadaşlarımla birlikte bayram heyecanını günler öncesinden yaşamaya başlıyoruz” (Tüysüz, 2020, s. 43). (Toplumsal Ulusal ve Küresel Değerler)

Vatanseverlik değeri ders kitabında Milli Mücadele ile işlenmiş ve Doğu, Batı, Güney cephelerinde verilmiş olan mücadeleler üzerinden okuyucuya aktarılmıştır. Milli Mücadele kahramanlarının kahramanlık öykülerine yer verilerek bu değer pekiştirilmiştir.

“Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran Türk milleti bundan yüzyıl kadar önce yurdunu elinden almak isteyen işgalcilerin saldırısına uğramıştır. Ancak işgalci devletler ne kadar güçlü olursa olsun milletimiz onlara boyun eğmemiş ve Milli Mücadele’den zaferle çıkarak varlığını korumasını bilmiştir” (Tüysüz, 2020, s. 49). (Toplumsal Ulusal ve Küresel Değerler)

4. Sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” Öğrenme Alanının Sosyolojinin Konularına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı sosyoloji disiplinin “Kültür ve Medeniyet” konusuna göre incelenmiş ve Tablo 8’de yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 8. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” Öğrenme Alanında Kültür ve Medeniyet Konusuna Ait Bulgular

Kategori	Kazanım		Kavram		Beceri		Değer	
	f	%	f	%	f	%	f	%
KÜLTÜR VE MEDENİYET								

	SB.4.3.5.	4	25	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	1	4	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-

“İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı incelendiğinde “Kültür ve Medeniyet” konusuna ait kavram beceri ve değere ulaşılmamıştır.

Medeniyet farklı kültürlerin ortaya çıkardığı ortak miras olarak kabul edilmektedir. Ders kitabında bu kavram ile ilgili verilen örneklerde efsane, şiir ve türkü gibi edebi eserler kullanılmıştır. Verilen örneklerde bölgenin coğrafi özelliklerinin bölgede bulunun halkın üzerine etkisinin edebi metinlere de yansdığı görülmüştür.

“...Milli kültürümüz içinde destanlarımız, türkü ve şiirlerimiz önemli yer tutar. Bu eserlerde insanımız acı tatlı anılarını, duygularını, gelenek ve göreneklerini dile getirir. Aynı zamanda yaşadığı bölgenin yer şekillerini, bitki örtüsünü, iklimini ve diğer coğrafi özelliklerini anlatır...” (Tüysüz, 2020, s. 80). (Medeniyet)

4. Sınıf “Etkin Vatandaşlık” Öğrenme Alanının Sosyolojinin Konularına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı sosyoloji disiplininin “Toplumsal Bir Kurum Olarak Eğitim”, “Siyaset” ve “Toplumsal Yapı” konusuna göre incelenmiş ve Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’de yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 9. “Etkin Vatandaşlık” Öğrenme Alanında Toplumsal Bir Kurum Olarak Eğitim Konusuna Ait Bulgular

Kategori	Kazanım		Kavram		Beceri		Değer				
	f	%	f	%	f	%	f	%			
TOPLUMSAL BİR KURUM OLARAK EĞİTİM	-	-	-	Okul	1	100	-	-	-	-	-
Toplam	-	-	-	1	1	100	-	-	-	-	-

“Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı incelendiğinde “Toplumsal Bir Kurum Olarak Eğitim” konusuna ait kazanım beceri ve değere ulaşılamamıştır.

Bireylerin toplumsallaşabilmesi için çeşitli kurumlara ihtiyacı vardır. Bu kurumlar sayesinde bireyler toplumsal hayatta aktif yer alabilecek yeterliliğe sahip olurlar. Bu kurumların arasında yer alan okul hem bireylerin kendini gerçekleştirmesini hem de sosyal hayatta var olabilmelerini sağlar.

“Okul, insanın sosyalleşmesinde rol oynayan önemli bir kurumdur” (Tüysüz, 2020, s. 163). (Örgün Eğitim)

Tablo 10. “Etkin Vatandaşlık” Öğrenme Alanında Siyaset Konusuna Ait Bulgular

Kategori	Kazanım		Kavram		Beceri		Değer			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
SİYASET	-	-	-	Cumhuriyet	1	100	-	-	-	-
Toplam	-	-	-	1	1	100	-	-	-	-

“Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı incelendiğinde “Siyaset” konusuna ait kazanım beceri ve değere ulaşamamıştır.

İnsanların oluşturmuş olduğu kurumlar sosyolojinin konusu kabul edilir. Sosyal bilgiler dersi de sosyoloji gibi bu kurumların topluma etkisi, geçmişi ve oluşum süreci gibi birçok yönüyle ilgilenir.

“Cumhuriyet, bir yönetim şeklidir. Halkın, seçtiği kişiler tarafından yönetilmesidir...” (Tüysüz, 2020, s. 169). (Hakimiyet Kaynağına Göre Devlet Şekilleri)

Tablo 11. “Etkin Vatandaşlık” Öğrenme Alanında Toplumsal Yapı Konusuna Ait Bulgular

Kategori	Kazanım		Kavram		Beceri		Değer		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
TOPLUMSAL YAPI	-	-	-	-	-	-	Sorumluluk	6	16,66
Toplam	-	-	-	-	-	-	1	6	100

“Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı incelendiğinde “Toplumsal Yapı” konusuna ait kazanım, beceri ve kavrama ulaşamamıştır.

Toplumsal yapı içerisinde yer alan belirli dinamikler toplumun birlikteliğini ve uyumunu sağlar. Toplumsal rollerin gereksinimlerine uygun hareket eden yani sorumluluklarını yerine getiren bireyler toplumsal düzene kolaylıkla uyum sağlar ve birliktelik adına üzerine düşen görevi yerine getirmiş olur.

“...Sözlerinin ve eylemlerinin sorumluluğunu alan bireyler hayatın her alanında sorumluluk duygusuyla hareket ederler. Böylece kendilerine ve topluma faydalı olurlar...” (Tüysüz, 2020, s. 162). (Rol Beklentileri)

4. Sınıf “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanının Sosyolojinin Konularına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı sosyoloji disiplinin “İnsan ve Toplum” konusuna göre incelenmiş ve Tablo 12’de yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 12. “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanında İnsan ve Toplum Konusuna Ait Bulgular

Kategori	Kazanım		Kavram		Beceri		Değer		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
İNSAN VE TOPLUM	-	-	-	-	-	-	Saygı	2	50
Toplam	-	-	-	-	-	-	1	2	100

“Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı incelendiğinde “İnsan ve Toplum” konusuna ait kavram, kazanım ve beceriye ulaşamamıştır.

Saygı, olumlu iletişimi sağlayan temel faktörler arasında yer alır. Bu temel faktör toplumsallaşma sürecindeki sınırları belirleme ve sorunları indirgeme konusunda önem arz eder.

“...İnsan kendisinden farklı olana saygılı olursa karşısındaki de ona saygı duyar. Aksi hâlde aynı karşılığı alır ve karşılıklı saygı yerini çatışmaya bırakır...” (Tüysüz, 2020, s. 195). (Toplumsallaşma)

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanlarının Sosyolojinin Konularına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki öğrenme alanlarında yer alan sosyoloji ile ilişkili tüm kavram, kazanım, beceri ve değerlerin sosyoloji disiplinine ait konulara göre dağılımı Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrenme Alanlarının Sosyolojinin Konularına Göre İncelenmesine Ait Bulgular

	İnsan ve Toplum		Toplumsal Davranış Kalıpları		Toplumsal Yapı		Toplumsal Bir Kurum Olarak Aile		Siyaset		Kültür ve Medeniyet		Toplumsal Değişme		Toplumsal Bir Kurum Olarak Eğitim		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kazanım	17	12,31	0	0	0	0	0	0	0	0	22	15,94	3	2,17	0	0	42	30,43
Kavram	7	5,07	1	0,72	0	0	1	0,72	2	1,44	1	0,72	0	0	1	0,72	13	9,42
Beceri	8	5,79	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2,17	0	0	11	7,97
Değer	20	14,49	42	30,43	6	4,34	4	2,89	0	0	0	0	0	0	0	0	72	52,17
Toplam	52	37,68	43	31,15	6	4,34	5	3,62	2	1,44	23	16,66	6	4,34	1	0,72	138	100

Ders kitabından elde edilen veriler incelendiğinde genel tabloda en fazla veriye sosyolojinin “İnsan ve Toplum” konusunda ulaşılmıştır. En fazla veri elde edilen kategori ise değerler kategorisi olarak belirlenmiştir. En az veri elde edilen sosyoloji ile ilgili konu “Toplumsal Kurum Olarak Eğitim” olarak belirlemiş, en az veri elde edilen kategori ise kavram kategorisi olarak belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Sosyoloji disiplini toplumun var olmasını ve toplumun sadece manevi değerler üzerinden değil bilimsel dayanaklar ile anlaşılmasını sağlar. Öğrencilere bu beceriler de sosyal bilgiler dersi ile kazandırılır. 4. sınıf sosyal bilgiler dersi ders kitabı incelendiğinde; konuya da bağlı olarak sosyoloji ile ilgili kavram kullanım oranının farklılık gösterdiği, en fazla sosyoloji ile ilgili kavramın “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer aldığı görülmüştür. En yüksek frekansa değerler kategorisinde ulaşılmış ve bu değerler kültürel mirasa duyarlılık, vatanseverlik ve duyarlılık şeklinde sıralanmıştır.

“Birey ve Toplum” öğrenme alanına ait veriler değer, kazanım, kavram ve beceri olarak dağılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde öğrenme alanındaki örneklerin öğrencinin sosyal uyum ve sosyal kabul sürecini kolaylaştırma ve olumlu iletişim kurma amacına hizmet ettiği görülmektedir. İnsan, empati, farklılıklara saygı gibi kavramlar ile duyarlılık değeri öğrencilere toplumun içerisindeki farklılıkları gösterirken bu farklılıklara uygun hareket edilmesi konusunda uyarılarda bulunulmasını sağlamıştır. İletişim açısından düşünüldüğünde ise metinlerde kullanış

biçimiyle bireylere çeşitli örnekler ve farklı olaylar sunulmuş, iletişim örnek çeşitliliğiyle geliştirilmek istenmiştir.

“Kültür ve Miras” öğrenme alanı incelendiğinde en fazla veriye sahip olan öğrenme alanının “Kültür ve Miras” öğrenme alanı olduğu görülmüştür. “Aile”, “Siyaset”, “Toplumsal Değişme”, “Toplumsal Davranış Kalıpları” ve “Kültür ve Medeniyet” gibi birçok konuya ait veri elde edilmiştir. Kültürel miras öğeleri örnek olaylar, edebi eserler, etkinliklerle sunularak toplumsal birliktelik duygusu kazandırmak amaçlanmıştır. Toplumsal birliktelik duygusu kazandırılırken de geçmişten ve ülke tarihinden yararlanılmıştır. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı incelendiğinde ulaşılan verilerin tamamının kazanımlara ait olduğu görülmüştür. Kazanımlara ulaşılan paragraflar incelendiğinde sosyolojinin “Kültür ve Miras” konusuna ait olduğu ve bireylere coğrafi özelliklerin kültürel özelliklere etkisinin üzerinde durulduğu görülmüştür.

“Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı incelendiğinde ulaşılan veriler kavram ve değer olarak belirlenmiştir. Sosyolojinin “Toplumsal Bir Kurum Olarak Okul”, “Siyaset” ve “Toplumsal Yapı” konusuna ait verilere ulaşılmıştır. Okul ve cumhuriyet kavramı ve sorumluluk değeri verilirken kavramların sosyal kurumlarla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk değerinin ise diğer verilerde bulunan kurumlar içerisinde uyumu sağlama amacına hizmet ettiği görülmüştür. Bu öğrenme alanında sosyal birliktelik ve kurumlar üzerinde durulmuş, birliktelik için gerekli özellikler örneklerle açıklanıp bireylere kazandırılmak istenmiştir.

“Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı incelendiğinde elde edilen verilerin değerler boyutu içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. “Saygı” değerine ait iki veriye ulaşılmış ve ulaşılan verilerin iletişimde çatışmayı önleme ve toplumda birlikteliği sağlama gibi örneklerle kullanılması sebebiyle “İnsan ve Toplum” konusuna ait olup toplumsallaşma amacına hizmet ettiği görülmüştür. Öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiş bazı kazanımlar, beceriler ve değerler sosyoloji konularına uygun olsa bile ders kitaplarında kullanılış biçimi ve verilen örneklerin aktarımı sebebiyle değerlendirilmeye alınmamıştır.

Sosyoloji konuları olarak değerlendirildiğinde ise sıklıkla karşılaşılan konu “İnsan ve Toplum” sıklıkla karşılaşılan sosyoloji disiplinine ait alt başlık ise “Toplumsallaşma” olmuştur. “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarında sosyoloji ile ilgili kavramlara ulaşılamamıştır. “Toplumsal Davranış Kalıpları” konusuna ait elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilere toplumsallaşmanın kültürel ve ulusal boyutuna ait değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı görülmüştür. Kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik gibi değerler edebi eserler ve örnek olaylar içerisinde verilmiştir. Ortak tarihi, ulusal ve kültürel değerlerle toplumsal bağ ve birliktelik oluşturma amaçlanmaktadır.

“Kültür ve Medeniyet” konusu incelendiğinde ulaşılan verilerin kavram ve kazanımlara ait olduğu görülmüştür. Kazanımlar bireylere kazandırılmak amacıyla uzun paragraflar içerisine dağıtılmış, örnek olaylarla süslenmiş ve öğrencilerin karşısında çeşitli örneklerle birden fazla alanda çıkarılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular; Şanlı (2007) tarafından yapılan “Sosyolojik Açından Sosyal Bilgiler Ders Kitapları ve Sosyalleştirme Roller” adlı çalışmasının sonucunda sosyal bilgiler ders kitaplarının sosyalleştirme rolünün olduğu sonucuna ulaşmış ve bu bulgu çalışmada elde edilen bulguları destekler nitelikte kabul edilmiştir. Güneş (2019) “2000 Yılı Sonrasında Yayımlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sosyolojik Analizi” adlı çalışmasının sonucunda elde ettiği kategorilerde değerleri sınıflandırmış ve milliyetçi değerlerin en çok vurgulanan değerler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Toplum olarak birlikteliği sağlamanın yolu uyumdan geçmektedir. Farklılıklara saygı, empati, ortak miras, tarih, değerler ve öğeler uyumu sağlamada yardımcı etmenler olarak görülmektedir ve aynı zamanda her biri sosyolojinin de araştırma konusu olarak yer almaktadır. Bu etmenler bireylere uygulama, rol model olma ve akademik düzeyde kazandırılmaktadır. Bireylere kazandırma sürecinde en uygun kurum okul, eğitim ve ders kitaplarıdır. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelendiğinde öğrencilere verilen örnekler, edebi eserler, etkinlikler gizil ya da doğrudan sosyalleşme sürecinde bireye, topluma ve ülkeye yardım amacı taşımaktadır. Sosyalleşme başka bir ifadeyle toplum olma sürecinde sorumluluklarını, geçmişini ve iletişim kurmayı bilen öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerden hareketle geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Hazırlanan ders kitapları bireylere toplum içerisindeki davranış kalıpları hakkında yol gösterici nitelikte olmalıdır. Bu sebeple sosyoloji disiplini destekleyen içerikler ders kitaplarında daha yoğun ve çeşitli şekillerde yer alabilir.
2. Toplumsal kurum, olay ve olgular kavramsal olarak da bireylere kazandırılmaya çalışılmalıdır. Sosyoloji ile ilgili kavram bilgisi bireylere toplumsal dinamikleri yorumlama becerisi sağlamaktadır.
3. Ders kitaplarında sosyoloji disiplini bireylere yalnızca toplum olma yolunda destek sağlamayı amaçlamaz. Bu sebeple ders kitaplarında toplumun kökenleri, normları, değişimi ve kalıplarını yorumlama becerisi de bireylere kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Kaynakça:

- Arslanoğlu, İ. (2015). *Genel sosyoloji* (3. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, İ. (2016). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gençtürk, E., Karatekin, K. & Kılıçoğlu, G. (2013). Öğrenci sosyal bilgiler öğretmen adayı ve öğretmenlerinin değer hiyerarşisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 412-459.
- Giddens, A. (2020). *Sosyoloji kısa fakat eleştirel bir giriş* (8. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güneş, B. (2019). *2000 yılı sonrasında yayımlanan sosyal bilgiler ders kitaplarının sosyolojik analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Güneş, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemiyle tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kara, B. (2020). Sosyolojinin tamamlayıcılık sorunu ya da tamamlayıcı sosyoloji. *Milli Kültür Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-29.
- Kurtoğlu, A. (2009). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının sosyal kavramlar açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selanik Ay, T., Kurtdede Fidan, N. & Ergün, M. (2015). Sosyal bilgiler dersinin sosyolojik boyutu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 235-254.
- Şanlı, S. (2007). *Sosyolojik açıdan sosyal bilgiler ders kitapları ve sosyalleştirme rolleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tezcan, M. (2016). *Sosyolojiye giriş* (9. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tüysüz, S. (2020). *İlkokul sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zencirkıran, M. (2020). *Sosyoloji* (9. baskı). Bursa: Dora Yayın Dağıtım.

COVID-19 Pandemi Sürecinin Özel Gereksinimli Ergenlerin Beslenme Davranışları Üzerine Etkisi

Meltem KÜRTÜNCÜ¹
Aylin KURT²
Nilüfer TATOĞLU³

Gönderim Tarihi: 07.02.2022

Yayın Tarihi: 31.12.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada, koronavirus (COVID-19) pandemisi sürecinin özel gereksinimli ergenlik dönemindeki çocukların beslenme durumu üzerine etkisini incelenmek amaçlandı. Bu kesitsel çalışma 12-18 yaş arasındaki 51 zihinsel yetersizliği olan öğrenci ile gerçekleştirildi. Veriler "Tanıtıcı Bilgi Formu", "Özel Gereksinimli Çocukların Beslenme Davranışları Formu" ve "Özel Gereksinimli Çocukların Beslenmesine İlişkin Ebeveyn Davranışları Formu" ile toplandı. Öğrencilerin beden kütle indeksi ortalaması pandemi sırasında pandemi öncesine göre daha yüksekti (26.68 ± 7.66 , 29.08 ± 8.11 , $t = -8.358$, $p < 0.001$). Pandemi sırasında pandemi öncesine göre obez öğrencilerin sayısında artış tespit edildi (%29.4, %43.1, $\chi^2 = 26.605$, $p < 0.001$). Doyduktan sonra yemek yiyen, öğün aralarında yemek yiyen, öğün aralarında atıştırmalık tüketen ve öğün saatinde atıştırmalık tüketen öğrenci sayısı pandemi sırasında öncesine göre daha fazlaydı ($p < 0.05$). Çocuğuna özel diyet uygulayan, çocuğun yaşına uygun günlük verilmesi gereken besin porsiyonlarını düzenleyen, çocuğun tükettiği yiyeceklerin besin değerine dikkat eden ve çocuğun dengeli beslenmesine dikkat eden annelerin sayısı pandemi öncesinde pandemi sırasında göre daha fazlaydı ($p < 0.001$). Özel gereksinimli çocukların pandemi sırasında pandemi öncesine göre beslenme düzenlerinin bozulduğu ve bu çocuklarda ağırlık artışı olduğu tespit edildi. Özel gereksinimli çocuklar ve tüm ailenin beslenme düzeninin iyileştirmesi amacıyla bu çocukların ailelerine sağlıklı beslenme ilkeleri hakkında eğitimler verilmesi gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli çocuklar, Pandemi, Beslenme Davranışı, Vücut Ağırlığı, Beden kütle indeksi

The Impact of the Coronavirus Pandemic on Eating Behaviors of Adolescents with Special Needs

Abstract

In this study, it was aimed to examine the effect of the coronavirus (COVID-19) pandemic process on the nutritional status of children in adolescence with special needs. This cross-sectional study was conducted with 51 mentally retarded students aged 12-18 years. The data were collected with the "Introductory Information Form", "Nutrition Behavior Form for Children with Special Needs" and "Parent Behaviors Form Regarding Nutrition of Children with Special Needs". The mean body mass index of the students was higher during the pandemic than before the pandemic (26.68 ± 7.66 , 29.08 ± 8.11 , $t = -8.358$, $p < 0.001$). During the pandemic, the number of obese students increased compared to the pre-pandemic period (29.4%, 43.1%, $\chi^2 = 26.605$, $p < 0.001$). The number of students who ate after full, ate between meals, snacks between meals, and snacks at mealtimes was higher during the pandemic than before ($p < 0.05$).

¹ Sorumlu Yazar : Meltem Kürtüncü, Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye, meltempekkurtuncu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3061-5236

² Aylin Kurt, Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Türkiye, aylinkurt67@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5521-0828

³ Nilüfer Tatoğlu, Uzm. Hemşire, Zonguldak İl Sağlık Müdürlüğü, Türkiye, nilufer.tatoglu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9266-3041

The number of mothers who followed a special diet for their child, regulated the daily food portions appropriate for the age of the child, paid attention to the nutritional value of the food consumed by the child, and paid attention to the balanced diet of the child was higher before the pandemic compared to the order of the pandemic ($p<0.001$). It was determined that during the pandemic, the nutrition patterns of children with special needs deteriorated compared to the pre-pandemic period and there was an increase in weight in these children. In order to improve the diet of children with special needs and the whole family, it is necessary to provide training on the principles of healthy nutrition to the families of these children.

Key Words: Children with special needs, Pandemic, Nutritional Behavior, Body Weight, Body mass index

Giriş

Özel gereksinimi olan çocuklar; serebral palsy, spina bifida, otizm spektrum bozukluğu, mental retardasyon, doğumsal brakial plexus paralizisi, öğrenme güçlüğü tanımlı olan bir veya birden fazla yetersizliği olan çocuklar olarak tanımlanabilmektedir (Fombonne, 2018). Çocuklarda otizm spektrum bozukluğu % 2.5- 4 arasında (Carpenter et al., 2017; Kogan et al., 2018), Down sendromu % 1.5- 2.5 (de Graaf et al., 2017), dikkat eksikliği/ hiperaktivite % 2- 7 (Sayal et al., 2018), gelişimsel bozukluk % 16.2- 17.8 (Zablotsky et al., 2019) arasında görülmektedir.

Özel gereksinimi olan çocuklar tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla sağlık problemi yaşamakta ve bakıma/ sağlık hizmetlerine erişime gereksinim duymaktadır. Özel gereksinimi olan çocuklarda en sık görülen sağlık problemlerinden biri yeme bozukluklarıdır. Otizm ve Down Sendromu gibi özel gereksinimli ve sağlıklı çocukların besin ögesi gereksinimleri benzer olmasına karşın bu çocuklarda besin seçiciliği ve yemek yemeyi sınırlayamama gibi sorunlar olabilmektedir (Esteban-Figuerola et al., 2019). Ek olarak, bu çocuklarda dikkat edilmez ise aşırı ağırlık almaya doğru eğilim oluşabilmektedir (Wang et al., 2018). Down sendromlu çocukların sağlıklı çocuklara göre daha ağırlıklı ve kısa boy olmaya eğilimli olduğu bildirilmektedir (Su et al., 2014). Ergenlik döneminde tipik gelişim gösteren çocuklarda obezite oranı %41.5 iken (Skinner et al., 2018), özel gereksinimli çocuklarda bu oran %60'lara kadar çıkabilmektedir (Foley et al., 2014; Maiano et al., 2016). Özel gereksinimli çocuklar metabolik sendrom, obstrüktif uyku apnesi, Tip 2 diyabet ve alkole bağlı olmayan karaciğer yağlanması gibi obezite ile ilişkili birçok hastalığa daha yatkındırlar. Bu nedenle özel gereksinimli çocuklarda obeziteyi etkileyen faktörler belirlenerek en aza indirilmeye çalışması önemlidir (Ptomey et al., 2020).

Koronavirus (COVID-19) pandemisi sürecinin özel gereksinimli ergenlik dönemindeki çocukların pandemi sürecindeki beslenme davranışlarını ve ağırlık alımını etkileyebileceği düşünülmektedir. Evde geçirilen sürenin artması, ailelerin yemek rutinlerinin bozulmasına neden olabilmektedir (Al-Balushi & Essa, 2020; Kim et al., 2021). Ani eve kapanma ve fiziksel alan kısıtlılığı nedeniyle ebeveynler çocuklarının hareket gereksinimlerini karşılayamamaktadır (Rundle et al., 2020; Yersel et al., 2021). Tüm bu nedenlerle, tipik gelişim gösteren ergenlik dönemindeki çocuklara kıyasla özel gereksinimli ergenlik dönemindeki çocukların obeziteye yatkınlığının bu süreçte artmış olabileceği ön görülmektedir (Akçay & Başgül, 2020). Bu çalışmada COVID-19 pandemisinin özel gereksinimli ergenlik dönemindeki çocukların beslenme/yeme davranışlarındaki, ağırlık ve beden kütle indeksi (BKI) ve ebeveynlerin çocuklarının beslenmelerine ilişkin davranışlarındaki etkisini belirlemeyi amaçladık. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekildedir:

- (1) Pandemi öncesi ve sırasındaki özel gereksinimli ergenlik dönemindeki çocukların pandemi öncesi ve sırasındaki ağırlık ve BKI nasıldır
- (2) Pandemi öncesi ve sırasındaki özel gereksinimli ergenlik dönemindeki çocukların beslenme davranışları nasıldır?

- (3) Pandemi öncesi ve sırasındaki özel gereksinimli ergenlerin ebeveynlerinin çocuklarının beslenmelerine ilişkin davranışları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Tasarımı ve Katılımcılar

Bu çalışma tanımlayıcı- kesitsel tipte olup, özel gereksinimli çocukların eğitim aldığı bir okulda 12-18 yaş arasındaki öğrenciler ile Zonguldak/Türkiye’de Ocak 2020-Mart 2021 arasında gerçekleştirildi. Araştırmanın yürütüldüğü kurumda toplam 70 öğrenci eğitim-öğrenim görmektedir. Araştırmaya dâhil olma kriterlerini karşılayan 51 öğrenci (Katılım oranı=%72.8) araştırmaya dâhil edildi. Araştırmaya dâhil olma kriterleri:

- (1) Öğrencinin 12-18 yaş arasında olması
- (2) Öğrencinin araştırmanın yürütüldüğü okulda eğitim-öğrenim görmesi
- (3) Öğrencilerin ve ailelerin araştırmaya katılmayı kabul etmesi
- (4) Ebeveynlerin araştırmadaki soruları eksiksiz doldurması
- (5) Öğrencilerin ağırlık ve boy ölçümlerine katılması

Veri Toplama

Araştırma Ocak 2020- Mart 2021 tarihleri arasında 12- 18 yaş arasındaki özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldığı bir okulda gerçekleştirildi. Öğrencilerin pandemi öncesindeki kilo ve boy ölçümleri Ocak 2020 okul kayıtlarından elde edildi. Anketlerin doldurulması ve öğrencilerin pandeminin başlangıcından bir sene sonraki ağırlık ve boylarının ölçümü araştırmacılar tarafından 26 Mart 2021 tarihinde gerçekleştirildi. Anketler pandemi koşulları göz önünde bulundurularak dijital ortamda ebeveynlere ulaştırıldı. Veriler “Tanıtıcı Bilgi Formu”, “Özel Gereksinimli Çocukların Beslenme Davranışları Formu” ve “Özel Gereksinimli Çocukların Beslenmesine İlişkin Ebeveyn Davranışları Formu” ile toplandı.

Tanıtıcı Bilgi Formu: Çocuk ve ebeveynlere ait sosyo-demografik özelliklerin (çocuğun yaşı, cinsiyeti, ek bir yetersizliğinin olup olmadığı, anne- baba eğitim düzeyi, gelir durumu v.b.) sorgulandığı 10 soruyu içeren bir formdur.

Özel Gereksinimli Çocukların Beslenme Davranışları Formu: Bu form araştırmacılar tarafından literatür bilgisi (Arabi et al., 2020; Philippe et al., 2021; Renzo et al., 2020; Ruiz-Roso et al., 2020) ışığında hazırlandı. Bu form, pandemi öncesi ve pandemi sırasında özel gereksinimli çocukların yeme davranışlarına ilişkin sekiz ifadeyi içermektedir. Ebeveynler ifadeleri çocuklarına uygun olarak işaretledi.

Özel Gereksinimli Çocukların Beslenmesine İlişkin Ebeveyn Davranışları Formu: Bu form araştırmacılar tarafından literatür bilgisi (Arabi et al., 2020; Philippe et al., 2021; Renzo et al., 2020; Ruiz-Roso et al., 2020) ışığında hazırlandı. Bu form, pandemi öncesi ve pandemi sırasında özel gereksinimli çocukların yeme davranışlarına yönelik ebeveynlerin bakış açısı, bilgi ve davranışlarına ilişkin yedi ifadeyi içermektedir. Ebeveynler ifadeleri kendilerine uygun olarak işaretledi.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanıldı. Tanımlayıcı veriler sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma ile gösterildi. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık analizi (skewness and kurtosis) ile kontrol edildi. Veriler normal dağılım

gösterdiği için parametrik testler kullanıldı. Pandemi öncesi sonrası ağırlık ve beden kütle indeksindeki fark bağımlı gruplarda Paired-Samples t testi kullanıldı. Kategorik veriler arasındaki fark ki-kare testi ile incelendi. Analiz sonuçları $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirildi.

Araştırmanın Etiği

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Klinik Araştırmalar Girişimsel Olmayan Etik Kurulu'ndan onay alındı (Tarih: 24/ 02/ 2021 ve Onay no: 2021/ 04). Çalışmanın yapıldığı kurumdan yazılı izin alındı. Ergenlik dönemindeki çocuklara ve ebeveynlerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verildi ve ebeveynlerden sözlü onam alındı. Tüm çalışma prosedürleri Helsinki Bildirgesi'ne uygun olarak gerçekleştirildi.

Bulgular

Öğrencilerin yaş ortalaması 17.71 ± 2.85 (16-18), %33.3'ü kız ve %66.7'si erkekti. Öğrencilerin hepsinde tanı koyulmuş zihinsel yetersizlik vardı. Öğrencilerin %88.2'sinde tanılanmış ek bir süreğen hastalık/yetersizlik vardı. Bunlar fiziksel yetersizlik (%54.9), epilepsi (%19.6) ve konuşma bozukluğu (%13.7) idi. Annelerin çoğu (%47.0) ilköğretim, babaların çoğu (%47.0) lise mezunuydu. Ebeveynler gelir durumunu en sık şekilde (%74.8) gelir giderinden düşük olarak belirtti (Tablo 1).

Tablo 1. Öğrenciler ve ebeveynlerinin kişisel özellikleri (n= 51)

Özellikler	Ort±SS (min- max)	
Yaş	17.71±2.85 (16-18)	
	n	%
Cinsiyet		
Kız	17	33.3
Erkek	34	66.7
Çocukta tanılanmış ek bir süreğen hastalık/yetersizlik varlığı		
Var	45	88.2
Yok	16	11.8
Çocukta tanılanmış ek bir süreğen hastalık/yetersizlik		
Fiziksel yetersizlik	28	54.9
Epilepsi	10	19.6
Konuşma bozukluğu	7	13.7
Anne eğitim durumu		
İlköğretim	24	47.0
Lise	20	39.2
Üniversite	6	11.9
Lisansüstü	1	1.9
Baba eğitim durumu		
İlköğretim	9	17.8
Lise	24	47.0
Üniversite	15	29.4
Lisansüstü	3	5.8
Gelir durumu		
Düşük	38	74.6
Orta	12	23.5
Yüksek	1	1.9

Öğrencilerin ağırlıklarının ortalaması (79.19 ± 25.32 , 80.99 ± 27.60 , $t = -8.443$, $p < 0.001$) ve BKİ ortalaması (26.68 ± 7.66 , 29.08 ± 8.11 , $t = -8.358$, $p < 0.001$) pandemi sırasında pandemi öncesine

göre daha yüksekti. Pandemi sırasında pandemi öncesine göre zayıf öğrencilerin sayısında azalma tespit edildi ($p=0.003$). Pandemi sırasında öğrencilerin %19.6'sı zayıfken pandemi sonrasında %5.9'u zayıftı. Pandemi sırasında öğrencilerin %25.5'i normal kilodayken, pandemi sonrasında %35.3'ü normal kiloduydu. Pandemi sonrasında pandemi sırasında normal kilodaki öğrencilerin arttığı görüldü ($p < 0.01$). Pandemi sırasında öğrencilerin %25.5'inin fazla kilosu varken, pandemi sonrasında %15.7'sinin fazla kilosu vardı. Pandemi sonrasında pandemi sırasında fazla kilosu olan çocuk sayısının azaldığı tespit edildi ($p < 0.01$). Pandemi sırasında öğrencilerin %29.4'ü obezken pandemi sonrasında 43.1'i obezdi. Pandemi sonrasında obez olan çocuk sayısının arttığı görüldü ($p < 0.01$) (Tablo 2).

Tablo 2. Öğrencilerin pandemi öncesi ve sırasına göre ağırlık ve beden kütle indeksindeki farklar (n=51)

	Pandemi öncesi		Pandemi sırası		Test; p
	Ort±Ss		Ort±Ss		
Ağırlık	79.19±25.32		80.99±27.60		t=-8.443; p<0.001
Beden kütle indeksi	26.68±7.66		29.08±8.11		t=-8.358; p<0.001
	n	%	n	%	
Beden kütle indeksi (grup)					
Zayıf (<18.9 kg/m ²)	10	19.6	3	5.9	X²=8.535; p=0.003
Normal (19.0-24.9 kg/m ²)	13	25.5	18	35.3	X²=15.128; p<0.001
Fazla kilolu (25.0-29.9 kg/m ²)	13	25.5	8	15.7	X²= 12.246; p<0.001
Obez (>30 kg/m ²)	15	29.4	22	43.1	X²= 26.605; p<0.001

t= t testi, X²= ki-kare testi

Doyduktan sonra yemek yemeye devam etmek isteyen öğrencilerin sayısı (%45.1, %64.7, X² = 23.215, p < 0.001) ve öğün aralarında yemek yemek isteyen öğrencilerin sayısı (%41.1, %56.8, X² = 5.535, p = 0.012) pandemi sırasında pandemi öncesine göre daha fazlaydı. Öğün aralarında atıştırılabilir tüketen öğrencilerin sayısı pandemi sırasında pandemi öncesine göre daha fazlaydı (%25.5, %43.1, X² = 17.128, p < 0.001). Öğün saatinde atıştırılabilir tüketen öğrenci sayısı pandemi sırasında pandemi öncesine göre daha fazlaydı (%49.0, %62.7, X² = 12.329, p < 0.001). Öğrencilerin yemek seçme, aileleri ile birlikte aynı masada yemek yeme, öğün atlama ve yemek yemediği zaman huysuzlanma davranışlarında pandemi öncesi ve sonrasında göre anlamlı fark yoktu (p > 0.05) (Tablo 3).

Tablo 3. Öğrencilerin pandemi öncesi ve sırasına göre beslenme davranışlarındaki farklar (n=51)

Davranışlar	Pandemi öncesi		Pandemi sırası		Test; p
	n	%	n	%	
Yemek seçme	34	66.6	36	70.5	X ² =0.535; p=0.453
Aile ile birlikte aynı masada yemek yeme	47	92.1	45	88.2	X ² =1.128; p=0.383
Öğün atlama	7	13.7	11	21.5	X ² = 0.491; p=0.519
Doyduktan sonra yemek yeme	23	45.1	33	64.7	X²= 23.215; p<0.001
Öğün aralarında yemek yeme	21	41.1	29	56.8	X²=5.535; p=0.012

Öğün aralarında atıştırma tüketme	22	43.1	13	25.5	$X^2=17.128;$ $p<0.001$
Öğün saatinde atıştırma tüketme	25	49.0	32	62.7	$X^2=12.329;$ $p<0.001$
Yemek yemediği zaman huysuzlanma	41	80.3	42	82.3	$X^2= 0.246;$ $p=0.148$

Çocuğuna özel diyet uygulayan annelerin sayısı (%35.3, %19.6, $X^2 = 11.261$, $p < 0.001$), çocuğın yaşına uygun günlük verilmesi gereken besin porsiyonlarını düzenleyen annelerin sayısı (%23.5, %15.7, $X^2 = 3.462$, $p < 0.001$), çocuğın tükettiği yiyeceklerin besin değerine dikkat eden annelerin sayısı (%43.1, %25.5, $X^2 = 17.128$, $p < 0.001$) ve çocuğın dengeli beslenmesine dikkat eden annelerin sayısı (%64.7, %43.1, $X^2 = 17.128$, $p < 0.001$) pandemi öncesinde pandemi sırasına göre daha fazla olduğu belirlendi. Annelerin çocuğın tükettiği besinlerde hijyen kurallarına dikkat etmesinde pandemi öncesi ve sonrasına göre anlamlı fark yoktu ($p > 0.05$) (Tablo 4).

Tablo 4. Pandemi öncesi ve sırasına göre ebeveynlerin çocuklarının beslenmelerine ilişkin davranışlarındaki farklar (n=51)

Davranışlar	Pandemi öncesi		Pandemi sırası		Test; p
	n	%	n	%	
Çocuğın özel diyet uygulama	18	35.3	10	19.6	$X^2=11.261;$ $p<0.001$
Çocuğın yaşına uygun günlük verilmesi gereken besin porsiyonlarını düzenleme	12	23.5	8	15.7	$X^2=3.462;$ $p<0.001$
Çocuğın tükettiği yiyeceklerin besin değerine dikkat etme	22	43.1	13	25.5	$X^2=17.128;$ $p<0.001$
Çocuğın tükettiği besinlerde hijyen kurallarına dikkat etme	47	92.1	51	100.0	$X^2= 0.529;$ $p=0.358$
Çocuğın dengeli beslenmesine dikkat etme	33	64.7	22	43.1	$X^2=17.128;$ $p<0.001$

Tartışma

Bu araştırmada COVID-19 pandemi sürecinin özel gereksinimli ergenlik dönemindeki çocukların beslenme durumu üzerine etkisini belirlemek amaçlandı. Bu çalışmada ağırlık ve BKI ortalamaları pandemi sırasında öncesine göre daha fazlaydı ($p < 0.05$). Benzer şekilde obez öğrencilerin sayısı pandemi sırasında pandemi öncesine göre daha fazlaydı ($p < 0.05$). Pandemi döneminde çocukların beslenme davranışları ve ağırlık artışlarının incelendiği bir adet çalışmaya rastlandı (Zemrani et al., 2021). Çalışma sağlıklı çocuklar ve ebeveynleri değerlendirilmekte olup, ailelerin çocuklarının ağırlıklarının arttığını bildirdikleri ancak pandemi öncesi ağırlık kayıtlarının olmaması nedeniyle gerçek bir kıyaslama yapılamadığını bildirilmektedir (Zemrani et al., 2021).

Bu çalışmada COVID-19 pandemisi ülkemizde görülmeye başlamadan önceki özel gereksinimli öğrencilerin boy ve kilo değerlerini okul kayıtlarından edinildi. Pandeminin başlangıcından bir sene sonraki özel gereksinimli ergenlik dönemindeki çocukların ağırlık ve boy ölçümlerini gerçekleştirildi. Özel gereksinimli ergenlik dönemindeki çocukların pandemide bir sene içerisinde ciddi ağırlık aldıkları ve BKI'nin yükseldiği görüldü. Ergenlik dönemindeki çocukların ağırlık artışını etkileyebilecek faktörler olarak beslenme davranışları ve ebeveynlerin çocuklarının beslenmelerine ilişkin davranışları ele alındı.

Bu çalışmada doyduktan sonra yemek yemeye devam eden, öğün aralarında yemek yiyen, öğün aralarında atıştırma tüketen ve öğün saatinde atıştırma tüketen öğrenci sayısı pandemi sırasında öncesine göre daha fazlaydı ($p < 0.05$). Pandemide eve kapanma ile çocuklarda iştah, yemek yemekten zevk alma, yiyecek duyarlılığı ve duygusal aşırı yeme önemli ölçüde arttı. Çocuklarda artan can sıkıntısı duygusal aşırı yeme ve öğünler arasında atıştırma tüketim sıklığını önemli ölçüde tetiklemektedir (Philippe et al., 2021). Zemrani ve ark.(2021) tipik gelişim gösteren çocuklar ile yaptıkları çalışmada COVID-19 pandemisinde çocukların %40'nun normale göre daha fazla yemek yediği ve atıştırma tükettiği bildirilmektedir. Pandemi sürecinde çocukların daha fazla oranda kızarmış yiyecekler (kızarmış patates gibi), fast food, şekerli gıdalar ve atıştırma tükettiği belirtilmektedir (Pietrobelli et al., 2020; Ruiz-Roso et al., 2020). Down sendromlu çocuklarda normal öğün sayısından daha fazla sayıda beslenme, sağlıksız ve karbonhidrat oranı yüksek besinleri tüketme ve öğün yerine atıştırma tüketim oranlarının sağlıklı çocuklara oranla daha fazla görülebilmektedir. Bu çocuklarda sağlıksız beslenme davranışlarının daha yüksek oranda olması obezite riskini artırmaktadır (Stefanowicz-Bielska et al., 2020). Pandemi döneminde kazanılan sağlıksız beslenme davranışlarının %30'u kalıcı hale gelerek kronik hastalıklara neden olabilmektedir (Zemrani et al., 2021).

Bu çalışmada özel gereksinimli ergenlik dönemindeki çocukların ağırlık artışına neden olabilecek diğer faktör olarak ebeveynlerin çocuklarının beslenmesine ilişkin davranışları incelendi. Özel gereksinimli ergenlik dönemindeki çocukların beslenmesine ilişkin davranışlarında pandemi öncesi ve pandemi sırasında göre fark olduğu tespit edildi ($p < 0.05$). Ebeveynlerin pandemi sırasında pandemi öncesine göre çocuklarına özel diyet uygulama, çocuklarının dengeli beslenmesine dikkat etme, porsiyon düzenleme, besin değerine dikkat etme gibi davranışlarında azalma olduğu belirlendi ($p < 0.05$). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin en çok dikkat ettikleri konulardan biri çocuklarının beslenmesidir. Dış görünüm, fiziksel sağlık ebeveynlerin de gözlemleyebilecekleri özellikler de olması nedeniyle ebeveynler tarafından beslenme davranışları ve rutinleri de takip edilebilmektedir (Mashudi, 2016). Ancak COVID-19 pandemisi ebeveynlerin psikolojisini de olumsuz etkilemektedir. Pandemi sürecinde çocuk bakımının güçleşmesi ebeveynlerde stres ve anksiyete kaynağıdır. Bu durum en çok çocukların büyüme ve gelişmesini etkilemektedir (Araújo et al., 2020). Ek olarak, COVID-19 pandemisi ebeveynlerin de beslenme davranışlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Ani eve kapanma ve evde geçirilen sürenin (özellikle boş zaman) artması evdeki beslenme düzenini değiştirebilmektedir. Bu nedenlerden dolayı ebeveynler çocuklarının beslenme düzeni ve davranışlarını kontrol etmekte yetersiz kalabilmektedir. Çocukların beslenmesini kendi kararlarına bırakma, beslenme rutinlerine ve porsiyon miktarında daha az kural koyma ve çocukların huzursuzluğu/ can sıkıntısını yemek aracılığı ile giderme pandemide çocukların beslenmesine ilişkin ebeveyn davranışlarından bazılarıdır (Philippe et al., 2021).

Sınırlılıklar

Bu araştırma tek merkezli bir çalışmadır. Pandemi koşullarının getirdiği kısıtlamalar nedeniyle özel gereksinimli çocukların eğitim gördüğü başka kurumlardan izin alınamadı. Araştırmanın evreni gerçekleştirildiği kurumdaki özel gereksinimli öğrenci sayısı ile kısıtlıdır. Daha büyük örneklem ile çok merkezli çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak, özel gereksinimli ergenlik dönemindeki çocukların pandemi sırasında pandemi öncesine göre beslenme düzenlerinin bozulduğu ve bu çocuklarda ağırlık artışı olduğu tespit

edildi. Bu çocukların pandemi ile daha fazla öğün sayısında beslendiği ve atıştırma tüketimlerinin arttığı belirlendi. Pandemi sürecinde çocuklarının beslenme davranışlarına dikkat eden ebeveynlerin sayısının azaldığı görüldü. Özel gereksinimli ergenlik dönemindeki çocuklar ve tüm ailenin beslenme düzeninin iyileştirmesi amacıyla bu çocukların ailelerine sağlıklı beslenme ilkeleri hakkında eğitimler verilmesi gereklidir. Okulların ve fizik tedavi merkezlerinin kapanması özel gereksinimli çocukların fiziksel aktivite düzeyini düşmesine neden oldu. Bu nedenle özel gereksinimli çocukların ev ortamında fiziksel olarak daha aktif olabilecekleri aktivitelerin etkinliğinin değerlendirildiği çalışmaların planlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Akçay, E., & Başgöl, Ş. S. (2020). Pandemic and children with special needs/at risk. In E. Ercan, Ç. Yektaş, A. Tufan, & Ö. Bilaç (Eds.), *COVID-19 Pandemisi ve Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı* (1st ed., pp. 55–61). Türkiye Klinikleri.
- Al-Balushi, B., & Essa, M. M. (2020). The impact of COVID-19 on children – parent’s perspective. *International Journal of Nutrition, Pharmacology, Neurological Diseases*, 10, 164–665. <https://doi.org/10.4103/ijnpnd.ijnpnd>
- Arabi, Y. M., Murthy, S., & Webb, S. (2020). COVID-19: A novel coronavirus and a novel challenge for critical care. *Intensive Care Medicine*, 46(5), 833–836. <https://doi.org/10.1007/s00134-020-05955-1>
- Araújo, L. A. De, Frederico, C., Marcos, J., Azevedo, C. De, & Tarro, G. (2020). The potential impact of the COVID-19 pandemic on child growth and development : a systematic review. *Journal de Pediatria, Article in*. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2020.08.008>
- Carpenter, L., Boan, A., Wahlquist, A., Cohen, A., Charles, J., Jenner, W., & Hill, E. (2017). The prevalence of autism spectrum disorder in school aged children: Population based screening and direct assessment. *International Meeting for Autism Research*.
- de Graaf, G., Engelen, J. J. M., Gijbbers, A. C. J., Hochstenbach, R., Hoffer, M. J. V., Kooper, A. J. A., Sikkema-Raddatz, B., Srebniak, M. I., van der Kevie-Kersemaekers, A. M. F., van Zutven, L. J. C. M., & Voorhoeve, E. (2017). Estimates of live birth prevalence of children with Down syndrome in the period 1991–2015 in the Netherlands. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(5), 461–470. <https://doi.org/10.1111/jir.12371>
- Esteban-Figuerola, P., Canals, J., Fernández-Cao, J. C., & Arija Val, V. (2019). Differences in food consumption and nutritional intake between children with autism spectrum disorders and typically developing children: A meta-analysis. *Autism*, 23(5), 1079–1095. <https://doi.org/10.1177/1362361318794179>
- Foley, J. T., Lloyd, M., Vogl, D., & Temple, V. A. (2014). Obesity trends of 8–18 year old Special Olympians: 2005–2010. *Research in Developmental Disabilities*, 35(3), 705–710. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.12.005>
- Fombonne, E. (2018). Editorial: The rising prevalence of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 59(7), 717–720. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12941>
- Kim, M. A., Yi, J., Jung, S. M., Hwang, S., & Sung, J. (2021). A qualitative study on parents’ concerns about adult children with intellectual disabilities amid the COVID-19 pandemic in South Korea. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, February*, 1–11. <https://doi.org/10.1111/jar.12875>
- Kogan, M. D., Vladutiu, C. J., Schieve, L. A., Ghandour, R. M., Blumberg, S. J., Zablotsky, B., Perrin, J. M., Shattuck, P., Kuhlthau, K. A., Harwood, R. L., & Lu, M. C. (2018). The Prevalence of parent- reported autism spectrum disorder among US children. *Pediatrics*, 142(6), e20174161.
- Maiano, C., Hue, O., Morin, A. J. S., & Moullec, G. (2016). Prevalence of overweight and obesity among children and adolescents with intellectual disabilities: A systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews*, 17(7), 599–611. <https://doi.org/10.1111/obr.12408>

- Mashudi, S. (2016). An analysis of a relation between personal factors and balance nutrition perceptions among families living in down syndrome endemic area (A study of the role of nurse as a health educator). *International Seminar on Education "Education Trends for Future Society,"* 347–349.
- Philippe, K., Chabanet, C., Issanchou, S., & Monnery-patris, S. (2021). Child eating behaviors , parental feeding practices and food shopping motivations during the COVID-19 lockdown in France: (How) did they change ? *Appetite, 161*, 105132. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105132>
- Pietrobelli, A., Pecoraro, L., Ferruzzi, A., Heo, M., Faith, M., Zoller, T., Antoniazzi, F., Piacentini, G., Fearnbach, N., & Heymsfield, S. (2020). Effects of COVID-19 lockdown on lifestyle behaviors in children with obesity living in Verona , Italy: A longitudinal study. *Obesity, Preprint* *0(0)*, 1–4. <https://doi.org/10.1002/oby.22861>
- Ptomey, L. T., Walpitage, D. L., Mohseni, M., Dreyer Gillette, M. L., Davis, A. M., Forseth, B., Dean, E. E., & Waitman, L. R. (2020). Weight status and associated comorbidities in children and adults with Down syndrome, autism spectrum disorder and intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 64(9)*, 725–737. <https://doi.org/10.1111/jir.12767>
- Renzo, D., Med, J. T., Renzo, L. Di, Gualtieri, P., Pivari, F., Soldati, L., Attinà, A., Cinelli, G., Leggeri, C., Caparello, G., Barrea, L., Scerbo, F., Esposito, E., & Lorenzo, A. De. (2020). Eating habits and lifestyle changes during COVID - 19 lockdown: An Italian survey. *Journal of Translational Medicine, 18*, 229. <https://doi.org/10.1186/s12967-020-02399-5>
- Ruiz-Roso, M. B., Padilha, P. de C., Mantilla-Escalante, D. C., Ulloa, N., Brun, P., Acevedo-Correa, D., Peres, W. A. F., Martorell, M., Aires, M. T., Cardoso, L. de O., Carrasco-Marín, F., Paternina-Sierra, K., Montero, J. E. R.-M. P. M., Bernabè, G., Pauletto, A., Taci, X., Visioli, F., & Dávalos, A. (2020). Covid-19 confinement and changes of adolescent's dietary trends in Italy, Spain, Chile, Colombia and Brazil. *Nutrients, 12(6)*, 1807. <https://doi.org/10.3390/nu12061807>
- Rundle, A. G., Park, Y., Herbstman, K. B., Kinsey, E. W., & Wang, Y. C. (2020). COVID-19 – related school closings and risk of weight gain among children. *Obesity, 28(6)*, 1007–1009. <https://doi.org/10.1002/oby.22813>
- Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T., & Coghill, D. (2018). ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision. *The Lancet Psychiatry, 5(2)*, 175–186. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30167-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30167-0)
- Skinner, A. C., Ravanbakht, S. N., Skelton, J. A., Perrin, E. M., & Armstrong, S. C. (2018). Prevalence of Obesity and Severe Obesity in US Children, 1999–2016. *Pediatrics, 141(3)*, e20173459. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-3459>
- Stefanowicz-Bielska, A., Wierzba, J., Stefanowicz, J., & Chamienia, A. (2020). Factors affecting the prevalence of overweight and obesity in children with Down syndrome. *Minerva Pediatrica, Online fir*. <https://doi.org/10.23736/S0026-4946.20.05694-7>
- Su, X., Lau, J. T. F., Yu, C. M., Chow, C. B., Lee, L. P., But, B. W. M., Yam, W. K. L., Tse, P. W. T., Fung, E. L. W., & Choi, K. C. (2014). Growth charts for Chinese Down syndrome children from birth to 14 years. *Archives of Disease in Childhood, 99(9)*, 824–829. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2013-304494>
- Wang, J., Gao, Y., Kwok, H. H. M., Huang, W. Y. J., Li, S., & Li, L. (2018). Children with intellectual disability are vulnerable to overweight and obesity: A cross-sectional study among Chinese children. *Childhood Obesity, 14(5)*, 316–326. <https://doi.org/10.1089/chi.2018.0015>
- Yersel, Ö., Akbaş, A., & Durualp, E. (2021). Daily activities of children with special needs during the pandemic. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics, 8(1)*, 126–145.
- Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Blumberg, S. J., Kogan, M. D., & Boyle, C. A. (2019). Prevalence and trends of developmental disabilities among children in the United States: 2009–2017. *Pediatrics, 144(4)*, 2009–2017. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-0811>

Zemrani, B., Gehri, M., Masserey, E., Knob, C., & Pellaton, R. (2021). A hidden side of the COVID-19 pandemic in children : the double burden of undernutrition and overnutrition. *International Journal for Equality in Health*, 20(44), 1–4. <https://doi.org/10.1186/s12939-021-01390-w>

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Formasyon Düzeyleri ile Dijital Materyal Geliştirme Öz Yeterlilikleri¹

Hacer Betül AĞIÇ²
Özgen KORKMAZ³

Gönderim Tarihi: 04.03.2022 Yayın Tarihi: 31.12.2022 Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri ile dijital materyal geliştirme öz-yeterliliklerini incelemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu çeşitli illerde görev yapan 257 ilköğretim matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz yöntem kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak için 3 maddeden oluşan kişisel bilgi formu, 55 maddeden oluşan “Öğretmenlerin Teknolojik Formasyon Ölçeği” ve 38 maddeden oluşan “Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Anova ve Pearson r korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin teknolojik formasyon düzeylerinin ve dijital materyal geliştirme öz-yeterliliklerinin orta olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin teknolojik formasyon düzeyleri içerik geliştirme ve interaktif nesne geliştirme açısından kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Problem çözme ve yaratıcılık faktörleri açısından ise kadın öğretmenlerle benzerlik göstermektedir. Kadın ve erkek ilköğretim matematik öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri benzerdir. Farklı kıdemlere sahip ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri ile dijital materyal geliştirme öz-yeterlilikleri benzerdir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri ile dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Teknolojik formasyon, dijital materyal, öz-yeterlilik.

Technological Formation Levels and Digital Material Development Self-Efficiencies of Primary School Mathematics Teachers *

Abstract

The aim of this study is to examine technological formation levels and digital material development self-efficacy of primary school mathematics teachers. The study was carried out using a descriptive research model from quantitative methods. The sample consists of 257 primary school mathematics teachers working in various provinces. While determining the sample, the simple random method, one of the sampling methods, was used. In the study a personal information form consisting of 3 items, "Teachers' Technological Formation Scale" consisting of 55 items and "Digital Teaching Material Development Self-Efficacy Scale of Teachers" consisting of 38 items were used to collect data. The arithmetic medium, standard deviation, Anova Pearson r Correlation, and regression analyses were utilized. As a result of the study, it was determined that the technological formation levels and digital material development self-efficacy

¹ Bu çalışma ikinci yazar yönetiminde birinci yazar tarafından kaleme alınmış olan aynı başlıklı ezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir

² Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Tezsiz Yüksek Lisans, Amasya, Türkiye, hacocumm@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7379-7370

³ Sorumlu Yazar : Amasya Üniversitesi, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, Amasya, Türkiye, ozgenkorkmaz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4359-5692

of the teachers participating in the study were at a medium level. While technological formation levels of male teachers were found to be higher than female teachers in terms of content development and interactive object development. Female teachers and male teachers were found to be similar in problem solving and creativity factors. Female and male primary school mathematics teachers were found to be similar in the self-efficacy of developing digital teaching materials. The technological formation levels and digital material development self-efficacy of primary school mathematics teachers with different seniorities are similar. There is a significant positive correlation between primary school mathematics teachers' technological formation levels and their self-efficacy in developing digital teaching materials.

Key Words: Technological formation, digital material, self-efficacy.

Giriş

Toplumların tüm yönleri ile gerçek anlamda gelişebilmesi o toplumdaki eğitim ve öğretimin kalitesi, yeterliliği ve sürekli gelişmesine bağlıdır (Karaçay, 2005). Eğitim ve öğretimin kaliteli olmasında tüm toplumun etkisi vardır ancak öğretmenlerin etkisi çok büyüktür. Çünkü öğretmenler gelişen dünyaya göre hazırlanan ve güncellenen programları öğrencilere aktarıcı konumundadırlar (Alpaslan, Ulubey ve Yıldırım, 2018). Bilgiyi aktaran rolünde olan öğretmenler kendi alanlarında öğrenim görmeyen yanında pedagojik formasyon eğitimi de alırlar (MEB, 1998). Öğretmenlerin kaliteli ve etkili bir eğitim sunabilmesi için alan ve pedagojik formasyon bilgisinin yanında sahip olmaları gereken özellikler vardır. Bu özellikler; milletin her türlü değerlerini benimseyerek, koruyarak geliştirebilmek; çocukları ve gençleri anlayabilmek, onların her yönden gelişmesini sağlamaya çalışmak; çocukların ve gençlerin yeteneklerini belirleyerek bu yeteneklere uygun yönlendirmeler yapabilmek; yaratıcı ve eleştirel düşünebilmek; çevresine olumlu duygular yayabilmek ve örnek olabilmek; sorumluluk alabilmek; çevresine yardımcı olabilmek; eğitim ve öğretimde doğru ve iyi kaynakları kullanabilmek olarak sıralanabilir (Göktaş ve Yetim, 2004). Her yönden hızlı bir şekilde değişen dünyada öğretmenlerin sahip olduğu bu özellikler de değişime uğramaktadır. Bu değişim sadece öğretmenleri değil öğrencileri de kapsamaktadır (Gültekin, 2020). Eğitimde teknolojiye bağlı değişiklikler zamandan ve mekândan bağımsız, materyal yönünden çeşitli ve zamandan tasarruf sağlayan eğitim imkânı sunar (Alirezabeigi ve Lewis, 2018).

Geçmişte öğrencilerin sadece akademik başarılarına ilişkin değerlendirmeler yapıldığı söylenebilir. Özellikle son 10-15 yılda bilginin yanında başka becerilerin de önem kazandığı görülmektedir (Kylonen, 2012). Artık öğrencilerden beklenen yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerdir. 21. Yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan bu beceriler teknolojik gelişmelerdeki becerileri de kapsamaktadır (Yalçın, 2018). Teknolojideki gelişimin inanılmaz bir hız kazanması ile eğitim-öğretim faaliyetlerini teknolojiden uzak düşünmek yapılacak en büyük hatalardan biridir. Eğitim-öğretim faaliyetleri teknolojiden uzak düşünülemez gibi öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler de teknolojiden uzak düşünülemez. Öğretmenlerden beklenen, kazandırılması gereken yeni kavramların teknoloji ile değişik biçimlerde sunulabilmesidir (Koehler ve Mishra, 2005). Öğretmenlerin teknolojiye hâkim olmalarının yanında hangi kazanımı hangi teknoloji ile kazandıracaklarına karar vermeleri de beklenmektedir. Öğretmenlerin alan ve pedagojik formasyon bilgilerinin yanında teknoloji bilgisine sahip olması gerektiği de belirtilerek "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)" öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerden biri olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2016; Türkyılmaz, 2018). TPAB modeli öğretmenlerin, öğretim süreçlerinde teknoloji entegrasyonunun etkili olmasını sağlamak için

gerekli anlayışı oluşturan bir çerçevedir (Beauchamp, Çubukçu ve Tosuntaş, 2021). TPAB, öğretim sürecinde teknolojiyi dahil edebilmek için gerekli bilgidir (Niess, 2008). Mishra ve Koehler (2006) tarafından oluşturulan TPAB Modeli, Shulman (1986) tarafından önerilen Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) modeline teknoloji boyutu eklenerek oluşturulmuştur. TPAB modelinde Koehler ve Mishra (2006) Alan Bilgisi (AB), Pedagojik Bilgi (PB), Teknoloji Bilgisi (TB), Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi' olmak üzere yedi bilgi alanı oluşturmuşlardır. Bu bilgi alanları şu şekilde tanımlanmıştır: Alan Bilgisi, öğretilecek alan ile ilgili bilgidir. Pedagojik Bilgi, öğretilecek konuya uygun doğru yöntem, teknik ve stratejiyi seçebilme bilgisidir. Teknoloji Bilgisi, eğitim-öğretim teknolojilerine ait bilgidir. Pedagojik Alan Bilgisi, öğretilecek alana yönelik bilgilerle uygun yöntem, teknik ve stratejiyi birleştirme bilgisidir. Teknolojik Alan Bilgisi, öğretmenlerin alanlarına uygun teknolojiyi seçebilme ve kullanabilme bilgisidir. Teknolojik Pedagojik Bilgi, öğrenme ortamlarında kullanılan teknolojilerin pedagojik olarak da uygunluğuna karar verebilme bilgisidir. Teknolojik, Pedagojik Alan Bilgisi ise tüm bu bilgi türlerini kapsayan ve bu bilgi türlerinden daha geniş bilgi türüdür (Koehler ve Mishra, 2006). TPAB modelinin 'Teknoloji Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi' bilgi alanları teknolojik formasyonu oluşturur. TPAB modelinde teknoloji ile ilgili bu bilgi alanlarına ait tanımlar birleştirildiğinde teknolojik formasyon, öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili öğretim teknolojilerini öğrenme sürecinde yerinde ve zamanında kullanma bilgisi olarak tanımlanabilir (Mishra ve Koehler, 2006). Teknolojik formasyon ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok öğretmenlerin teknolojik formasyon yeterlilikleri ile ilgili olduğu görülmektedir (Erduran ve Özdemir, 2019). Öğretmenlerin teknolojik formasyon bilgisinin zaman geçtikçe arttığı ve derslerine teknolojiyi daha fazla entegre ettikleri görülmektedir (Levinz ve Klieger, 2010). Etkili bir teknolojik formasyon eğitimi, öğretmenlerin derslerine teknolojiyi entegre etmesinde en önemli unsurdur (Ertmer, 2005). Teknoloji entegrasyonunda öğretmenlerin yetersiz kalmasının sebeplerinin başında lisans eğitiminde yeterli bilgi almamaları gelmektedir (Şahin, 2011). Bu nedenle hem lisans eğitiminde hem de hizmet içi eğitimlerle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yeterlilikleri ve TPAB konusunda eksikliklerini tamamlamaya yönelik çalışmaların öneminden bahsedilmiştir (MEB, 2017). Öğretmenlerin teknolojik formasyon yeterliliklerinin tam olması ve teknolojiyi aktif bir şekilde kullanmasının öğrenme üzerinde olumlu etkisi vardır (Karaban, 2016). İçinde bulunduğumuz covid-19 salgını koşullarında eğitim, dünya genelinde çoğu ülkede uzaktan ve dijital olarak yürütülmeye çalışılmaktadır (Can, 2020). Eğitim-öğretimin niteliği de dijital içeriklerin niteliğine, öğrencilerin bu içeriklere erişim imkanına göre belirlenmektedir (Gilani, 2020).

Öğretmenlerin teknolojik formasyon kapsamında sahip olması beklenen becerilerden biri de somutlaştırma ve görselleştirmeye katkı sağlayan dijital materyal geliştirmedir (Liarokapis ve Anderson, 2010). Dijital materyaller öğrencilerin gerek gördükleri ve ihtiyaç duydukları kadar tekrar yapmalarına imkân sağlarken gerçekte yapılması ve gözlemlenmesi mümkün olmayan kazanımlar için de sanal sunum imkânı sağlarlar (Lee, 2012). Dijital materyaller zamandan tasarruf edilmesine ve öğretmenlerin aktif bir katılım göstermesine katkıda bulunurlar (Özen, 2019). Dijital materyallerle öğrencilere özgü, bireysel öğrenme gerçekleşebilirken eğitim-öğretim faaliyetlerinde verim, öğrencilerin güdülenmesi ve motivasyonu artar ve daha kalıcı öğrenmeler oluşur (Öztürk, 2019). "Dijital materyal genel olarak bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak oluşturulan; görüntülenme, paylaşılma, değiştirilme, depolanma ve erişilebilme gibi özelliklere sahip öğretim materyalleri olarak tanımlanabilir" (Göçen Kabaran, 2020). Göçen Kabaran 'a göre (2020), dijital

materyaller, birden çok duyuya hitap ettikleri için farklı zeka türlerine sahip öğrenciler için verim alınabilecek materyallerdir. Dijital eğitsel materyaller yüz yüze eğitimde öğrenciyi aktif tutarken, uzaktan eğitimde kullanıldığında da öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafenin azalmasını sağlar (Henderson ve Romeo, 2015). “Dijital öğretim materyallerinin olanakları; öğrenenleri motive etmek ve öğrenmeyle meşgul tutmak, başarı seviyelerini artırmak ve standartlarını yükseltmek, öğrenmeleri kişiselleştirmek ve öğreneni ön planda tutmak, zor ve soyut anlamları keşfetmeyi daha kolay hale getirmek, zaman kazandırmak ve verimi artırmak, ebeveynler ile bağlantı sağlamak ve öğrenme ortamını genişletmek ve ulaşılmaz olanlara ulaşılmayı sağlamak olarak sıralanabilir (BECTA, 2010).”

Öğretmenlerin hem hazır dijital materyalleri kullanmaları hem de kazanımlara uygun dijital materyal geliştirme yeterliliğine sahip olmaları sebebi ile MEB, ‘2023 Vizyon Belgesi’nde öğretmenlere dijital materyal geliştirmeye yönelik eğitimler düzenlenmesine yer vermiştir (MEB, 2018). Eğitim-öğretim sürecinde dijital materyallerin gerçek anlamda fayda sağlayabilmesi süreci yöneten öğretmenlerin dijital materyallerdeki yeterlilik düzeylerine bağlıdır (Aykul, Bozkurt, Hamutoğlu, Liman Kaban ve Taşçı, 2021). Dijital materyallerin kullanım sıklığından daha önemli olan nokta doğru bir şekilde hazırlanması ve kazanımlarla pedagojik bilgiyi faydalı bir şekilde harmanlamasıdır (Robyler, 2006). Teknolojinin gelişmesi ve eğitime entegrasyonunun zamanla artması sebebiyle dijital materyal geliştirmeye yönelik uygulamalar da artmış ve gelişmiştir. Dijital materyal geliştirirken öğretmenler çevrimiçi ortamlarda, üst düzey bilişim teknolojisi bilgisi gerektirmeyen ve ücretsiz erişilebilecek birçok uygulama kullanabilirler. Bu uygulamalarla öğretmenler rahatlıkla dijital materyaller oluşturabilirler (Karademir, 2018).

Eğitim-öğretim sürecinde 21. yüzyıl becerilerinin ön plana çıkması, öğrencilerden beklenen beceri ve kazanımların 21. yüzyıl beceri ve kazanımlarına yönelik olarak değişmesine sebep olmuştur. Böylece öğretmenlerin yeterlilikleri de bu yönde değişime uğramıştır. Bu gelişmelerin yanında Covid-19 salgın döneminde öğretmenlerin teknolojik formasyon yeterliliklerinin daha da önem kazanması sebepleriyle bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri ve dijital materyal geliştirme öz-yeterlilikleri incelenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde aynı çalışmada teknolojik formasyon düzeyi ve dijital materyal geliştirme öz-yeterliliğine yönelik araştırmaların bulunmadığı görülmüştür. Bunun yanında ilköğretim matematik öğretmenlerine yönelik bu kapsamda bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Bu çalışmanın alan yazındaki bu eksikliklere katkı sağlayabileceği düşünülerek çalışma yapılmıştır.

Araştırma Problemi

Çalışmada ‘İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri ile dijital materyal geliştirme öz-yeterlilikleri nasıldır?’ sorusuna yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

Araştırmada aşağıdaki alt problemlere yer verilmiştir:

1. Öğretmenlerin teknolojik formasyon ve dijital materyal geliştirme öz yeterlilik düzeyleri nasıldır?

2. Öğretmenlerin teknolojik formasyon ile dijital materyal geliştirme öz yeterlilik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin teknolojik formasyon ve dijital materyal geliştirme öz yeterlilik düzeyleri kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin teknolojik formasyon ve dijital materyal geliştirme öz yeterlilik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Öğretmenlerin teknolojik formasyon ve dijital materyal geliştirme öz yeterlilik düzeyleri birbirini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma yönteminde amaç mevcut durumu araştırıp ortaya koymaktır (Karasar, 1999).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli illerde görev yapan 257 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz yöntem kullanılmıştır. Basit seçkisiz yöntemde çalışma grubu seçkisiz yani rastgele oluşturulur. Katılımcıların seçilme şansları birbirine eşittir (Kerlinger ve Lee, 1999). Çalışma grubunun cinsiyet ve kıdeme göre dağılımı Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmelerin kıdem ve cinsiyete göre dağılımı

Kıdem	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
1-5 yıl	26	4	30
6-10 Yıl	47	19	66
11-15 Yıl	68	23	91
16-20 Yıl	28	15	43
21 Yıl ve üzeri	11	16	27
Toplam	180	77	257

Tablo 1’deki verileri incelediğimizde çalışmaya katılan 257 ilköğretim matematik öğretmenin 180’i kadın; 77’si erkektir. Çalışmaya katılan 257 ilköğretim matematik öğretmenin 30’u 1-5 yıl, 66’sı 6-10 yıl, 91’i 11-15 yıl, 43’ü 16-20 yıl ve 27’si 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu ve gerekli izinler alınarak “Öğretmenler İçin Teknolojik Formasyon Ölçeği” ile “Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Çalışma grubunun cinsiyet, kıdem ve branş bilgilerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Branş bilgisi ölçeği ilköğretim matematik öğretmenlerinden başka branşa sahip olan öğretmenlerin doldurup doldurmadığını öğrenmek amacı ile eklenmiştir.

Öğretmenler İçin Teknolojik Formasyon Ölçeği: Bu ölçek, Çoban, Erdoğan, Korkmaz ve Özden (2021) tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin amacı öğretmenlerin teknolojik formasyon becerilerini ölçmektir. 5’li Likert tipinde düzenlenmiş olan ölçek 4 faktör altında toplanabilen 55 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenler İçin Teknolojik Formasyon ölçeğinde ilk iki faktör “Üretim” başlığı altında değerlendirilerek, 30 maddeden oluşan (3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37 ve 38) birinci faktör “İçerik Geliştirme”, 7 maddeden oluşan (42, 43, 44, 45, 46, 47 ve 48) ikinci faktör ise “İnteraktif Nesne Geliştirme” olarak isimlendirilmiştir. Geriye kalan diğer iki faktör ise “Üretici Düşünme” başlığı altında değerlendirilerek 12 maddeden (56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67 ve 68) oluşan üçüncü faktör “Problem Çözme”, ve 6 maddeden (50, 51, 52, 53, 54 ve 55) oluşan dördüncü faktör ise “Yaratıcılık” olarak adlandırılmışlardır. Tüm faktörlerin toplam varyansa katkısı sırasıyla birinci faktör 29,488; İkinci faktör 12,221; üçüncü faktör 13,835 ve dördüncü faktör 6,999 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin madde ayırt ediciliğinin hesaplanması için %27’ lik alt ve üst gruplar belirlenmiş ve bu gruplara bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen değerler 34,145 ile 3,839 arasında değişmiştir. Çıkan değerlerin anlamlı düzeyde olduğu görülmüş ve ölçek genelinin ayırt ediciliğinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı 0,972’dir. Faktörlere ait iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 1. faktör 0,972; 2. Faktör 0,973; 3. Faktör 0,937 ve 4. Faktör 0,850’dir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler üzerinde ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (cronbach alpha) ise 0,970 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilikleri Ölçeği: Bu ölçek, Altıntaş, Arıkaya ve Korkmaz (2019) tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin amacı öğretmenlerin web 2.0 araçları ile materyal oluşturma öz-yeterliliğini ölçmektir. 5’li Likert tipinde düzenlenmiş olan ölçek 3 faktör altında toplanabilen 38 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilikleri Ölçeği’nde birinci faktör ‘Web 2.0 Geliştirme’ olarak isimlendirilmiş ve 14 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14) oluşmuştur. İkinci faktör ‘Tasarım’ olarak isimlendirilmiş ve 18 maddeden (15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 ve 32) oluşmuştur. Üçüncü faktör ise ‘Olumsuz Bakış’ olarak isimlendirilmiş ve 6 maddeden (33, 34, 35, 36, 37 ve 38) oluşmuştur. Tüm faktörlerin toplam varyansa katkısı sırasıyla birinci faktör 40,634; İkinci faktör 13,763; üçüncü faktör 7,604 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin madde ayırt ediciliğinin hesaplanması için %27’ lik alt ve üst gruplar belirlenmiş ve bu gruplara bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen değerler 5,925 ile 18,897 arasında değişmiştir. Çıkan değerlerin anlamlı düzeyde olduğu görülmüş ve ölçek genelinin ayırt ediciliğinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı 0,961’dir. Faktörlere ait iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 1. faktör 0,970; 2. Faktör 0,945 ve 3. Faktör 0,869’dur. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler üzerinde ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (cronbach alpha) ise 0,975 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

İçinde bulunduğumuz salgın hastalık süreci nedeni ile veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. İstenilen sayıda katılımcıya ulaşabilmek adına WhatsApp, Telegram, EBA, Facebook gibi öğretmen gruplarında bilgilendirilme yapılmıştır.

Veri Analizi

Toplanan veriler üzerinde parametrik analizlerin yapıp yapılamayacağını belirlemek için verilerin normal dağılıp dağılmadığı analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Normallik testi sonuçları

Faktörler		Kolmogorov-Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık
Teknolojik	F1: İçerik Geliştirme	.00	-0,243	-0,338
Formasyon	F2: İnteraktif Nesne Geliştirme	.00	0,617	-0,266
Düzeyleri	F3: Problem Çözme	.00	-0,746	1,498
	F4: Yaratıcılık	.00	-0,514	0,470
	Toplam Puan	.00	0,009	-0,311
Öğretmenlerin	F1: Web 2.0 Geliştirme	.00	-0,243	-0,683
Dijital Öğretim	F2: Tasarım	.00	-0,853	1,138
Materyali	F3: Olumsuz Bakış	.00	0,534	0,094
Geliştirme Öz-Yeterlilikleri	Toplam Puan	.00	-0,267	-0,049

Tablo 2 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre her üç ölçek için toplanan verilerin de anlamlılık düzeyinin 0,05’den küçük olduğu, bir başka ifadeyle verilerin normal dağılmadığı görülmektedir. Ancak çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinden bu katsayıların +1.5 ve -1.5 arasında olduğu, bu doğrultuda da verilerin normal sayılabileceği görülmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu çerçevede elde edilen puanlar en küçük 20 ve en yüksek 100 olacak şekilde dönüştürülerek, aritmetik ortalama, standart sapma, t, Anova ve Pearson r korelasyon ve regresyon analizleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliliklerine ilişkin bulgular Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri

Teknolojik Formasyon Düzeyleri		N	En Düşük	En Yüksek	X	S
Teknolojik	F1: İçerik Geliştirme		20,0	100,0	61,8	16,9
Formasyon Düzeyleri	F2: İnteraktif Nesne Geliştirme		20,0	100,0	45,2	19,4
	F3: Problem Çözme		40,0	100,0	85,5	10,1
	F4: Yaratıcılık		43,3	100,0	86,3	10,4
	Toplam Puan	257	39,6	99,3	67,5	12,3
Dijital Öğretim	F1: Web 2.0 Geliştirme		20,0	100,0	61,8	22,1
Materyali Geliştirme	F2: Tasarım		20,0	100,0	77,1	15,9
	F3: Olumsuz Bakış		56,7	90,0	71,4	7,1
Öz-Yeterlilikleri	Toplam Puan		30,5	97,9	70,5	14,4

Tablo 3’teki ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeylerine ilişkin ölçeğin İçerik Geliştirme Faktörü’nden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 20,0 ve 100,0 olup ortalama 61,8’dir. İnteraktif Nesne Geliştirme Faktörü’nden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 20,0 ve 100,0 olup ortalama 45,2’dir. Problem Çözme Faktörü’nden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 40,0 ve 100,0 olup ortalama 85,5’tir. Yaratıcılık Faktörü’nden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 43,3 ve 100,0 olup ortalama 86,3’tür. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 39,6 ve 99,3 olup genel ortalama 67,5’tur. Buna göre ilköğretim

matematik öğretmenlerinin interaktif nesne geliştirme becerilerinin oldukça düşük olduğu, içerik geliştirme becerilerinin orta düzeyde olduğu, problem çözme ve yaratıcılık düzeylerinin ise yüksek olduğu; toplam puan açısından ise teknolojik formasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3'teki ilköğretim matematik öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliliklerine ilişkin ölçeğin Web 2.0 Geliştirme Faktörü'nden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 20,0 ve 100,0 olup ortalama 61,8'dir. Tasarım Faktörü'nden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 20,0 ve 100,0 olup ortalama 77,1'dir. Olumsuz Bakış Faktörü'nden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 56,7 ve 90,0 olup ortalama 71,4'tür. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 30,5 ve 97,9 olup genel ortalama 70,5'tur. Buna göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin web 2.0 geliştirme, olumsuz bakış ve toplam puan açısından dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri düzeylerinin orta düzeyde olduğu; tasarım öz-yeterliliklerine ise yüksek olduğu söylenebilir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri ile dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmama durumuna ait bulgular Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete göre ilköğretim matematik öğretmenlerin teknolojik formasyon düzeyleri ile dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri

			N	X	S	t	sd	P
Teknolojik Formasyon Düzeyleri	F1: İçerik Geliştirme	Kadın	180	60,2	16,5	-2,48	255	0,025
		Erkek	77	65,4	17,4			
	F2: İnteraktif Nesne Geliştirme	Kadın	180	43,4	18,3	-2,236		0,026
		Erkek	77	49,3	21,4			
	F3: Problem Çözme	Kadın	180	85,4	10,3	0,257		0,797
		Erkek	77	85,7	9,6			
	F4: Yaratıcılık	Kadın	180	86,3	10,7	0,027		0,979
		Erkek	77	86,3	9,6			
Toplam Puan	Kadın	180	66,4	11,8	-2,186	0,030		
	Erkek	77	70,0	12,9				
Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilikleri	F1: Web 2.0 Geliştirme	Kadın	180	61,3	22,7	-0,560	255	0,576
		Erkek	77	62,9	20,6			
	F2: Tasarım	Kadın	180	77,1	15,9	0,021		0,983
		Erkek	77	77,1	15,9			
	F3: Olumsuz Bakış	Kadın	180	71,2	6,9	-0,815		0,416
		Erkek	77	72,0	7,5			
	Toplam Puan	Kadın	180	70,3	14,4	0,370		0,712
		Erkek	77	71,1	14,4			

Tablo 4'teki öğretmenlerin teknolojik formasyon düzeyleri ölçeğinin İçerik Geliştirme Faktörü'nün ortalamasına bakıldığında erkeklerin ortalamasının ($\bar{x}=65,4$) kadınların ortalamasından ($\bar{x}=60,2$) fazla olduğu görülmektedir ve bu fark erkekler lehine anlamlı bir farktır ($t_{(1-255)}=-2,48$; $p<0.05$). İnteraktif Nesne Geliştirme Faktörü'nün ortalamasına bakıldığında erkeklerin ortalamasının ($\bar{x}=49,3$) kadınların ortalamasından ($\bar{x}=43,4$) yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı ($t_{(1-255)}=-2,236$; $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Problem Çözme Faktörü'nün ortalamasına bakıldığında erkeklerin ortalamasının ($\bar{x}=85,7$) kadınların ortalamasından ($\bar{x}=85,4$) yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(1-255)}=0,257$; $p>0.05$). Yaratıcılık Faktörü'nün ortalamasına bakıldığında erkeklerin ortalamasının ($\bar{x}=86,3$) kadınların ortalamasına ($\bar{x}=86,3$) eşit olduğu görülmektedir.

Ölçeğin genel toplamı için ortalamaya bakıldığında erkeklerin ortalamasının ($\bar{x}=70,0$) kadınların ortalamasından ($\bar{x}=66,4$) yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(1-255)} = -2,186$; $p < 0,05$). Buna göre erkek öğretmenlerin teknolojik formasyon düzeylerinin içerik geliştirme, interaktif nesne geliştirme ve toplam puan açısından kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; problem çözme ve yaratıcılık açısından ise benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4'teki öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliliklerine ilişkin ölçeğin hem toplam ($t_{(1-255)}=0,370$; $p > 0,05$) hem de tüm faktörler (Web 2.0 Geliştirme Faktörü ($t_{(1-255)}=-0,560$; $p > 0,05$); Tasarım Faktörü ($t_{(1-255)}=0,021$; $p > 0,05$); Olumsuz Bakış Faktörü ($t_{(1-255)}=-0,815$; $p > 0,05$) açısından cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliliklerinin web 2.0 geliştirme, tasarım, olumsuz bakış ve toplam puan açısından benzer olduğu söylenebilir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin kıdeme göre teknolojik formasyon düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Kıdeme göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri

Faktörler	Kıdem	N	X	S
F1: İçerik Geliştirme	1-5 Yıl	30	66,3	12,8
	6-10 Yıl	66	64,2	16,8
	11-15 Yıl	91	59,2	17,5
	16-20 Yıl	43	57,6	17,5
	21 Yıl ve daha fazla	27	66,2	16,7
F2: İnteraktif Nesne Geliştirme	1-5 Yıl	30	42,4	18,1
	6-10 Yıl	66	47,2	21,9
	11-15 Yıl	91	45,0	18,5
	16-20 Yıl	43	42,0	18,1
	21 Yıl ve daha fazla	27	48,9	19,6
F3: Problem Çözme	1-5 Yıl	30	81,7	12,6
	6-10 Yıl	66	87,0	9,9
	11-15 Yıl	91	85,6	9,3
	16-20 Yıl	43	85,1	10,4
	21 Yıl ve daha fazla	27	86,0	9,2
F4: Yaratıcılık	1-5 Yıl	30	82,9	12,4
	6-10 Yıl	66	88,1	10,2
	11-15 Yıl	91	84,6	10,2
	16-20 Yıl	43	87,9	8,9
	21 Yıl ve daha fazla	27	89,0	9,6
Teknolojik Formasyon Toplam Puan	1-5 Yıl	30	68,4	9,9
	6-10 Yıl	66	69,6	12,3
	11-15 Yıl	91	65,9	12,8
	16-20 Yıl	43	64,9	12,3
	21 Yıl ve daha fazla	27	70,8	11,8

Tablo 5 incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri arasında kıdem açısından ortalamalarda farklılaşmalar görülmektedir. Bu farklılaşmaların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Kıdeme göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri arasındaki farklılaşma

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama sı	F	p	Fark
F1: İçerik Geliştirme	Gruplar Arası	2886,586	4	721,647	2,579	,038	• 16-20 yıl ile 1-5 ve 21 yıl üzeri arasında
	Grup içi	70520,739	252	279,844			
	Toplam	73407,326	256				
F2: İnteraktif Nesne Geliştirme	Gruplar Arası	1323,496	4	330,874	,877	,478	Yok
	Grup içi	95065,545	252	377,244			
	Toplam	96389,042	256				
F3: Problem Çözme	Gruplar Arası	593,820	4	148,455	1,474	,210	Yok
	Grup içi	25372,371	252	100,684			
	Toplam	25966,191	256				
F4: Yaratıcılık	Gruplar Arası	1137,652	4	284,413	2,723	,030	• 1-5 yıl ile 6- 10, 16-20 ve 21 yıl üzeri arasında
	Grup içi	26317,341	252	104,434			
	Toplam	27454,994	256				
Toplam Puan	Gruplar Arası	1134,688	4	283,672	1,913	,109	Yok
	Grup içi	37367,908	252	148,285			
	Toplam	38502,596	256				

Tablo 6'daki verilere göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri ölçeğinin toplam puanı açısından ($f_{(4-252)}=1,913$; $p>0,05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin teknolojik formasyon düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Faktörler açısından incelendiğinde ise; kıdemlere göre içerik geliştirme faktörü açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu ($f_{(4-252)}=2,579$; $p<0,05$) görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre bu farkın 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Tablo 5'teki puan ortalamaları incelendiğinde 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre içerik geliştirme faktörüne dönük puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

İnteraktif nesne geliştirme faktörü açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($f_{(4-252)}=.877$; $p>0,05$) görülmektedir. Buna göre farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin interaktif nesne geliştirme faktörüne dönük puanlarının benzer olduğu söylenebilir. Problem çözme faktörü açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($f_{(4-252)}=1,474$; $p>0,05$) görülmektedir. Buna göre farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin problem çözme faktörüne dönük puanlarının benzer olduğu söylenebilir. Yaratıcılık faktörü açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu ($f_{(4-252)}=2,723$; $p<0,05$) görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre bu farkın 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Tablo 5'teki puan ortalamaları incelendiğinde 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre yaratıcılık faktörüne dönük puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin kıdeme göre medya ve teknoloji tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7. Kıdeme göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri

Faktörler	Kıdem	N	X	S
F1: Web 2.0 Geliştirme	1-5 Yıl	30	66,4	17,6
	6-10 Yıl	66	65,0	22,1
	11-15 Yıl	91	61,2	23,2
	16-20 Yıl	43	54,9	21,6
	21 Yıl ve daha fazla	27	61,4	22,4
F2: Tasarım	1-5 Yıl	30	81,1	12,2
	6-10 Yıl	66	79,1	15,4
	11-15 Yıl	91	76,5	16,4
	16-20 Yıl	43	74,1	16,1
	21 Yıl ve daha fazla	27	74,9	18,1
F3: Olumsuz Bakış	1-5 Yıl	30	70,3	6,3
	6-10 Yıl	66	72,7	6,9
	11-15 Yıl	91	70,9	7,1
	16-20 Yıl	43	70,5	7,5
	21 Yıl ve daha fazla	27	72,8	8,1
Toplam Puan	1-5 Yıl	30	74,0	11,2
	6-10 Yıl	66	72,9	13,4
	11-15 Yıl	91	70,0	15,3
	16-20 Yıl	43	66,4	14,0
	21 Yıl ve daha fazla	27	69,6	16,0

Tablo 7 incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilikleri arasında kıdem açısından ortalamalarda farklılaşmalar görülmektedir. Bu farklılaşmaların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8. Kıdeme göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri arasındaki farklılaşma

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama sı	F	p	Fark
F1: Web 2.0 Geliştirme	Gruplar Arası	3415,013	4	853,753	1,767	,136	Yok
	Grup içi	121773,806	252	483,229			
	Toplam	125188,819	256				
F2: Tasarım	Gruplar Arası	1288,392	4	322,098	1,281	,278	Yok
	Grup içi	63347,790	252	251,380			
	Toplam	64636,182	256				
F3: Olumsuz Bakış	Gruplar Arası	262,244	4	65,561	1,310	,267	Yok
	Grup içi	12616,182	252	50,064			
	Toplam	12878,426	256				
Toplam Puan	Gruplar Arası	1492,417	4	373,104	1,832	,123	Yok
	Grup içi	51318,941	252	203,647			
	Toplam	52811,358	256				

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilikleri ölçeğinin genel toplam puanı ile kıdemleri arasında ($f_{(4-}$

$t_{252}=1,832$; $p>0,05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre kıdemleri farklı olan öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliliklerinin benzer olduğu söylenebilir. Tablo 8'deki verileri bu ölçeğin birinci faktörü açısından ele aldığımızda web 2.0 geliştirme ile kıdem arasında ($f_{(4-252)}=1,767$; $p>0,05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre kıdemleri farklı olan öğretmenlerin web 2.0 geliştirme öz-yeterliliklerinin benzer olduğu söylenebilir. Tablo 8'deki verileri bu ölçeğin ikinci faktörü açısından ele aldığımızda tasarım ile kıdem arasında ($f_{(4-252)}=1,281$; $p>0,05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre kıdemleri farklı olan öğretmenlerin tasarım öz-yeterliliklerinin benzer olduğu söylenebilir. Tablo 8'deki verileri bu ölçeğin üçüncü faktörü açısından ele aldığımızda olumsuz bakış ile kıdem arasında ($f_{(4-252)}=1,310$; $p>0,05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre kıdemleri farklı olan öğretmenlerin olumsuz bakış öz-yeterliliklerinin benzer olduğu söylenebilir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri ile dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9. İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri ile dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki

		Web 2.0		Olumsuz Bakış	Toplam Puan
		Geliştirme	Tasarım		
İçerik Geliştirme	R	,761(**)	,608(**)	,190(**)	,765(**)
	P	,000	,000	,002	,000
	N	257	257	257	257
İnteraktif Nesne Geliştirme	R	,599(**)	,337(**)	,155(*)	,529(**)
	P	,000	,000	,013	,000
	N	257	257	257	257
Problem Çözme	R	,204(**)	,375(**)	,307(**)	,336(**)
	P	,001	,000	,000	,000
	N	257	257	257	257
Yaratıcılık	R	,336(**)	,435(**)	,246(**)	,438(**)
	P	,000	,000	,000	,000
	N	257	257	257	257
Toplam Puan	R	,761(**)	,633(**)	,252(**)	,783(**)
	P	,000	,000	,000	,000
	N	257	257	257	257

Tablo 9'u incelediğimizde ilköğretim matematik öğretmenlerinin içerik geliştirme düzeyleri ile web 2.0 geliştirme öz-yeterlilikleri arasında $r= .761$ ($p<0,05$), tasarım öz-yeterlilikleri arasında $r=.608$ ($p<0,05$) ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri toplam puan arasında $r=.765$ ($p<0,05$) anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki mevcuttur. İçerik geliştirme düzeyleri ile olumsuz bakış öz-yeterliliği arasında $r=.190$ ($p<0,05$) anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin içerik geliştirme düzeyleri ile web 2.0 geliştirme, tasarım, olumsuz bakış ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 9'u incelediğimizde ilköğretim matematik öğretmenlerinin interaktif nesne geliştirme düzeyleri ile web 2.0 geliştirme öz-yeterlilikleri arasında $r= .599$ ($p<0,05$) ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri toplam puan arasında $r=.529$ ($p<0,05$) anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. İnteraktif nesne geliştirme düzeyleri ile tasarım öz-yeterlilikleri arasında $r=.337$ ($p<0,05$) ve olumsuz bakış öz-yeterliliği arasında $r=.155$ ($p<0,05$) anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Buna göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin interaktif nesne geliştirme düzeyleri

ile web 2.0 geliştirme, tasarım, olumsuz bakış ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 9'u incelediğimizde ilköğretim matematik öğretmenlerinin problem çözme düzeyleri ile web 2.0 geliştirme öz-yeterlilikleri arasında $r = .204$ ($p < 0,05$), tasarım öz-yeterlilikleri arasında $r = .375$ ($p < 0,05$), olumsuz bakış öz-yeterliliği arasında $r = .307$ ($p < 0,05$) ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri toplam puan arasında $r = .336$ ($p < 0,05$) anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin problem çözme düzeyleri ile web 2.0 geliştirme, tasarım, olumsuz bakış ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 9'u incelediğimizde ilköğretim matematik öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile web 2.0 geliştirme öz-yeterlilikleri arasında $r = .336$ ($p < 0,05$), olumsuz bakış öz-yeterliliği arasında $r = .246$ ($p < 0,05$) anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaratıcılık düzeyleri ile tasarım öz-yeterlilikleri arasında $r = .435$ ($p < 0,05$) ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri toplam puan arasında $r = .438$ ($p < 0,05$) anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile web 2.0 geliştirme, tasarım, olumsuz bakış ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 9'u incelediğimizde ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri toplam puanı ile web 2.0 geliştirme öz-yeterlilikleri arasında $r = .761$ ($p < 0,05$), tasarım öz-yeterlilikleri arasında $r = .633$ ($p < 0,05$) ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri toplam puan arasında $r = .783$ ($p < 0,05$) anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri toplam puanı ile olumsuz bakış öz-yeterliliği arasında $r = .252$ ($p < 0,05$) anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri ile web 2.0 geliştirme, tasarım, olumsuz bakış ve dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin teknolojik formasyon düzeyleri ile dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri birbirlerini yordamasına ilişkin bulgular Tablo 10'de özetlenmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin teknolojik formasyon düzeyleri ile dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliliklerinin birbirlerini yordama durumları

Değişken	B	SE _B	β	β^2	t	P
Sabit	20,313	2,393	-	-	8,487	0,000
Dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilikleri	0,669	0,033	0,783	0,613	20,119	0,000

R=0,783, R²=0,613
F(1, 255)=404,766, p=0,000
Y=20,313+0669Dijital Öğtr. Mat Gel.

Tablo 10'da regresyon analizi sonuçları incelendiğinde dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliliklerinin öğretmenlerin teknolojik formasyon düzeyi puanlarındaki varyansın %61'sini açıkladığı görülmektedir ($F_{(1, 255)}=404,766$, $p=0,000$). Regresyon modelinin anlamlılığına ilişkin hesaplanan $F=39,268$ değerinin ve buna ait $p=0,000$ anlamlılık düzeyinin ANCOVA uygulamasındaki modelin anlamlılığına ilişkin F değeriyle aynı ve regresyon modeliyle açıklanan varyansın da ANCOVA modeli ile açıklanan varyansa eşit olduğu görülmektedir. Buna göre analize bağımsız (yordayıcı) değişken olarak dahil edilen dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilik

algısının, teknolojik formasyonun önemli bir yordayıcısı oldukları, bir başka ifadeyle teknolojik formasyon düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri orta düzeydedir. Konu ile ilgili alan yazın tarandığında teknolojik formasyon düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok öğretmen adaylarına yönelik yapıldığı görülmektedir. Erduran ve Özdemir (2019) tarafından matematik öğretmenlerinin TPAB'e yönelik yeterliliklerinin incelendiği bir çalışmada 214 matematik öğretmenin %88,8'inin TPAB yeterliliği orta seviyededir. Yağcı'nın (2016) 'Pedagojik Formasyon Eğitimi' alan öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının TPAB'e ilişkin özgüvenleri orta seviyede çıkmıştır. Kabakçı Yurdakul'un (2011) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada TPAB'e ait bilgi alanlarından 'teknoloji bilgisi' alanı dışındaki tüm alanlarda eğitim yeterlilikleri orta seviyede çıkmıştır. Gönen ve Kocakaya'nın (2015) öğretmen adaylarına yaptığı benzer bir çalışmada teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Alan yazında incelenen çalışmaların sonuçları bu çalışmada elde edilen sonuç ile uyumludur. Yıldırım'ın (2007) ilköğretimde görev yapan branş öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada branş öğretmenlerinin teknolojiyi derslerine entegre etmedikleri sonucu elde edilmiştir. Doğru ve Aydın'ın (2017) coğrafya öğretmenlerinin TPAB ile ilgili yeterliliklerini ele aldıkları çalışmada öğretmenler yetersiz bulunmuştur. Albion, Finger ve Jamieson-Proctor'un (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin web sayfası ve yazılım geliştirme, video düzeltmeleri gibi daha üst düzey bilişim teknolojileri konusunda kendilerini yetersiz gördükleri belirtilmiştir. Güneş, Gökçek ve Bacanak'ın (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin bilgisayar ile ilgili temel işlemlerde kendilerini yeterli gördükleri, üst düzey beceri gerektiren işlemlere doğru bu yeterliliğin azaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerini üst düzey bilgisayar becerilerinde yetersiz hissetmeleri bu konuda daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarının göstergesi olabilir. Bu araştırmaların yanında öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının kendilerini teknolojik formasyon becerileri konusunda yeterli gördükleri araştırmalar da mevcuttur. Menzi, Çalışkan ve Çetin'in (2012) 642 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının teknolojik formasyon bilgisi konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirtilmiştir. Mai ve Hamzah'ın (2016) fen ve teknoloji öğretmenlerine yönelik, Karadeniz ve Vatanartıran'ın (2015) sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmalarda öğretmenlerinin TPAB seviyeleri yüksek çıkmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin dijital materyal geliştirme öz-yeterlilikleri orta düzeydedir. Konu ile ilgili alan yazın tarandığında Gökbulut, Keserci ve Akyüz'ün (2021) öğretmenler ve akademisyenlere yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin dijital materyal tasarım öz-yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Karademir (2018) tarafından yapılan çalışmada dijital materyal geliştirme öz-yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Chuang ve Chao-Ju'nun (2011) yaptıkları çalışmada ana sınıfı öğretmenlerinin dijital materyal tasarım öz-yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Başal (2016) tarafından İngilizce öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik algılarının orta seviyede olduğu görülmektedir. Alan yazında incelenen çalışmaların sonuçları bu çalışmada elde edilen sonuç ile uyumludur. Bakaç ve Özen'in (2017) öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları çalışmada dijital okuryazarlık öz-yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ocak ve Karakuş'un (2019) 284 öğretmen adayına yönelik yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterliliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Başal'

ın (2016) İngilizce öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin uygulamalı etkinlikler sonrasında web 2.0 araçlarına yönelik içerik bilgilerinin yükseldiği görülmektedir. Arı (2019) tarafından sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin dijital materyal hazırlama öz-yeterliliklerinin düşük seviyede olduğu görülmektedir. Göçen Kabaran (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin dijital materyal tasarlamada kendilerini yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre erkek ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri, kadın ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeylerine göre daha yüksektir. Konu ile ilgili alan yazın tarandığında Erduran ve Özdemir (2019) tarafından matematik öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada erkek öğretmenlerin TPAB yeterliliklerinin, kadın öğretmenlerin TPAB yeterliliklerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Menzi, Çalışkan ve Çetin'in (2012) 642 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada erkek öğretmen adaylarının teknolojik formasyon bilgisinin, kadın öğretmen adaylarına göre yüksek çıktığı görülmüştür. Yağcı'nın (2016) 'Pedagojik Formasyon Eğitimi' alan öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adayları arasında TPAB alanlarından sadece teknoloji bilgisi alanında erkek adayların yeterlilikleri yüksek çıkmıştır. Lin, Tsai, Chai ve Lee (2013) tarafından Singapur'da fen ve teknoloji öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada erkek öğretmenlerin TPAB yeterliliklerinin, kadın öğretmenlerin TPAB yeterliliğinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Cesur Özkara, Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2018) tarafından eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili eğitime katılmış ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere yönelik yapılan çalışmada erkek öğretmenlerin TPAB özgüven düzeyleri kadın öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Bu çalışmaların ortak yanı TPAB alanlarından pedagojik bilgi alanında kadın öğretmenlerin yeterliliği daha yüksek çıkarken, teknoloji alanında erkek öğretmenlerin yeterliliğinin daha yüksek çıkmasıdır. Lockheed (1985 aktaran Savcı, 1999) bu durumun erkek ve kadınların toplumdaki teknolojik sorumluluk ve rollerinin farklı olmasından kaynaklandığını, günümüzde bu farkın giderek azaldığını belirtmiştir. Alan yazında incelenen çalışmaların sonuçları, bu çalışmada elde edilen sonuç ile uyumludur. Doğru ve Aydın'ın (2017) coğrafya öğretmenlerinin TPAB ile ilgili yeterliliklerini ele aldıkları çalışmada erkek ve kadın öğretmenlerin TPAB yeterlilikleri arasında farklılaşma olmadığı görülmüştür. Aksin (2014); Koh ve Sing (2011) ve İşigüzel (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da erkek ve kadınlar arasında teknolojik formasyon becerilerine yönelik bir farklılık görülmemektedir. Bağdiken ve Akgündüz' ün (2018) 218 fen ve teknoloji öğretmeni ile yaptığı çalışmada erkek ve kadın öğretmenlerin TPAB özgüven düzeylerinde bir farklılaşma görülmemiştir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin dijital materyal geliştirme öz-yeterlilikleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Yani erkek ve kadın öğretmenler arasında dijital materyal geliştirme öz-yeterlilikleri benzerdir. Konu ile ilgili alan yazın tarandığında Verim ve Yörük' ün (2014) ortaöğretimde çalışan öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin 'Derste İnternet ve Yazılı Materyal Üretmek İçin Bilgisayar Kullanabilmek' faktörüne ait erkek ve kadın öğretmenler arasında fark görülmemektedir. Maden, Banaz ve Maden' in (2018) yaptığı çalışmada cinsiyete göre öğretmenlerin dijital okur-yazarlıklarının farklılaşmadığı görülmektedir. Karasu ve Arıkan'ın (2016) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada cinsiyete göre medya okur-yazarlık düzeyinde farklılaşma görülmemektedir. Eroldoğan' ın (2007) ortaokullarda çalışan branş öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada cinsiyetin öğretim teknolojilerini kullanma üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir. Gorder' ın (2008) öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma konusunda erkek ve kadın öğretmenler arasında farklılık görülmemektedir. Alan yazında incelenen çalışmaların

sonuçları, bu çalışmada elde edilen sonuç ile uyumludur. Ocak ve Karakuş'un (2019) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada dijital okuryazarlık öz-yeterliliklerinin 'uygulama kullanabilme' faktöründe erkekler lehine anlamlı bir fark çıktığı görülmektedir. Akyüz, Gökbulut ve Keserci'nin (2021) yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin dijital materyal tasarlama öz-yeterlilikleri 'Teknik yeterlik' faktörü için kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Aynı araştırmanın akademisyenlere yönelik sonucunda erkek akademisyenlerin, kadın akademisyenlere göre daha yüksek dijital materyal tasarlama öz-yeterliliğine sahip olduğu görülmüştür. Çetin, Çalışkan ve Menzi 'nin (2012) yaptığı araştırma sonucunda öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliğinin erkek öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak literatürde erkeklerin bilgisayara yönelik tutumlarının, dijital okuryazarlıklarının kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Comber, Hargreaves ve Dorn (1997) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerine yapılan çalışmada erkek öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırma ile erkeklerin küçük yaşlardan itibaren kadınlara göre daha yüksek teknolojik tutuma sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre farklı kıdemlere sahip ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri benzerdir. Konu ile ilgili alan yazın tarandığında Görgülü ve Küçükali' nin (2018) temel ve ortaöğretimde çalışan 200 öğretmen ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin teknolojik liderlik öz-yeterliliklerinin öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Aksin (2014) tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerine ilişkin yapılan araştırmada farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin TPAB yeterliliklerinin benzer olduğu görülmektedir. Aydın ve Doğru' nun (2017) coğrafya öğretmenlerinin TPAB ile ilgili yeterliliklerini ele aldıkları çalışmada meslekteki hizmet yılının TPAB yeterliliğini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında incelenen çalışmaların sonuçları, bu çalışmada elde edilen sonuç ile uyumludur. Chuang ve Chao-Ju 'nun (2011) yaptıkları çalışmada ana sınıfı öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça PB, AB ve PAB düzeylerinin arttığı görülmektedir. Ulaş ve Ozan' ın (2010) sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin kıdemleri arttıkça eğitim teknolojilerini derslerinde daha fazla kullandıkları görülmüştür. Erduran ve Özdemir (2019) tarafından matematik öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre TPAB yeterliliklerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Jang ve Tsai (2013) tarafından 1292 fen ve teknoloji öğretmenine yönelik yapılan araştırmada kıdem yılı az olan öğretmenlerin TPAB yeterliliklerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Cesur Özkara, Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2018) tarafından eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili eğitime katılmış ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere yönelik yapılan çalışmada 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre TPAB özgüvenleri daha yüksektir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre farklı kıdemlere sahip ilköğretim matematik öğretmenlerinin dijital materyal geliştirme öz-yeterlilikleri benzerdir. Konu ile ilgili alan yazın tarandığında Gorder 'ın (2008) çalışmasında teknoloji kullanımı konusunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Akyüz, Gökbulut ve Keserci'nin (2021) yaptığı çalışmada öğretim elemanlarının dijital materyal tasarlama öz-yeterliliklerinin kıdeme göre değişmediği görülmektedir. Aynı araştırmada 20 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 20 yıl üstünde kıdeme sahip öğretmenlere göre dijital materyal geliştirmede daha yüksek öz-yeterliliğe sahip oldukları görülmektedir sonucu ile bu çalışmada elde edilen sonuç ile ters düşmektedir. Aydın ve Doğru' nun (2017) yaptığı çalışmada kıdeme göre öğretmenlerin teknolojik bilgilerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Gökbulut ve Özduvak Sığın 'ın (2020) okul öncesi öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada mesleki kıdem ile teknolojik yeterlilik arasında farklılaşma yoktur. Alan yazında

incelenen çalışmaların sonuçları, bu çalışmada elde edilen sonuç ile uyumludur. Verim' in (2013) ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmada hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin “Derste İnternet ve Yazılı Materyal Üretmek İçin Bilgisayar Kullanabilmek” faktöründe öz-yeterliliklerinin azaldığı görülmektedir. Sur' un (2012) çalışmasından da Verim 'in (2013) çalışmasını destekler nitelikte sonuç elde edilmiştir. Clark' ın (2000) yaptığı çalışmada yaş olarak daha küçük olan öğretmenlerin büyük bir kısmının teknolojik eğitim almaya daha istekli olduğu görülmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin teknolojik formasyon düzeyleri ile dijital materyal geliştirme öz-yeterlilikleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Yani öğretmenlerin teknolojik formasyon düzeyleri arttıkça dijital materyal geliştirme öz-yeterlilikleri de artmaktadır. Konu ile ilgili alan yazın tarandığında Bakaç ve Özen'in (2017) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının dijital materyal tasarlama öz-yeterlilikleri ile TPAB düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Mercado ve Ibarra' nın (2019) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının TPAB öz-yeterlilikleri ile eğitime teknoloji entegrasyonu uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Balçın ve Ergün' ün (2016) fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik yaptığı araştırmada bilgisayar kullanımında ileri derecede bilgiye sahip öğretmen adaylarının materyal geliştirme öz-yeterliliklerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Bakaç ve Özen'in (2016) yılında öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersine yönelik tutumları ile öz-yeterlilik inançları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Abbitt' in (2011) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada TPAB düzeyleri ile teknoloji entegrasyonu öz-yeterliliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Solmaz' ın (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin TPAB yeterlilikleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Argon, İsmetoğlu ve Çelik Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin teknopedagojik yeterlilikleri ile Alan yazında incelenen çalışmaların sonuçları, bu çalışmada elde edilen sonuç ile uyumludur.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilik algısı, teknolojik formasyonun önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilik algısı, teknolojik formasyon düzeyleri üzerinde etkilidir. Konu ile ilgili alan yazın tarandığında Bakaç ve Özen'in (2017) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının TPAB yeterlilik düzeyleri dijital materyal tasarlama öz-yeterliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Çoklar (2014) tarafından sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmada teknopedagojik içerik bilgisi, bilgi ve iletişim teknolojileri alanlarında ve kullanım aşamalarında etkilidir. Abbitt' in (2011) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının TPAB yeterlilik düzeyleri teknoloji entegrasyonu öz-yeterliliklerini etkilemektedir. Albayrak Sarı, Canbazoğlu Bilici, Baran ve Özbay (2016) tarafından 23 farklı bransa sahip 483 tane öğretmene yapılan çalışmada bilgi iletişim teknolojilerine ilişkin tutum TPAB yeterliliği üzerine önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mercado ve Ibarra' nın (2019) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının TPAB öz-yeterlilikleri ile eğitime teknoloji entegrasyonu uygulamalarının birbirini yordadığı görülmektedir. Alan yazında incelenen çalışmaların sonuçları, bu çalışmada elde edilen sonuç ile uyumludur.

Öneriler

- İlköğretim matematik öğretmenlerine içerik, interaktif nesne, web 2.0 ve dijital öğretim materyali geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- Göreve yeni başlayan öğretmenler için dijital öğretim materyali geliştirme konusunda yaratıcılığı geliştirecek etkinlikler içeren eğitimler verebilir.
- Kıdemleri farklı öğretmenler etkinliklerle bir araya getirilerek teknolojik formasyon ve dijital materyal geliştirme konularında birbirlerinin deneyim ve bilgilerinden faydalanabilirler.
- İlköğretim matematik öğretmenlerinin dijital materyal geliştirme öz-yeterliliklerinin artması için teknolojik formasyon becerilerinin gelişmesine yönelik çalışmalar ön plana alınabilir.
- Öğretmenlerin dijital materyal geliştirmeye algılarının olumlu yönde gelişebilmesi için çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abbitt, J. T. (2011). An investigation of the relationship between self-efficacy beliefs about technology integration and technological pedagogical content knowledge (TPACK) among preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(4), 134-143.
- Aksin, A. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterlilikleri: Amasya İli Örneği. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
- Albayrak Sarı, A., Canbazoglu Bilici, S., Baran, E. ve Özbay, U. (2016). Farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 1-21.
- Argon, T., İsmetoğlu, M. ve Çelik Yılmaz, D. (2015). Branş öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 319-333.
- Arı, M. (2019) Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Kullanma Durumları İle Öğretim Teknolojileri Ve Materyallerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Bağdiken, P., Akgündüz, D. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2): 566-535.
- Bakaç, E. ve Özen, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve material tasarımı dersine yönelik tutumları, yaratıcılık algıları ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 4161.
- Bakaç, E, Özen, R. (2017). Öğretmen Adaylarının Materyal Tasarımı Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Teknolojik Pedagojik Alan Yeterlikleri Bağlamında İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 613-632.
- Balçın, M. D. ve Ergün, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının materyal geliştirme konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) öz-yeterlik ölçeği: Geliştirme güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 109-122.
- Başal, A. (2016). Dijmat Projesi: İngilizce öğretmenlerinin dijital ders materyali geliştirme algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (4), 1496-1511.

- BECTA. (2010). *School use of learning platforms and associated technologies*. Erişim Adresi: http://dera.ioe.ac.uk/1485/1/becta_2010_useoflearningplatforms_report.pdf
- Bozkurt, A, Hamutoğlu, N, Liman Kaban, A, Taşçı, G, Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 35-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, E. (2020). Coronavirus (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53.
- Cesur Özkara, E, Yavuz Konokman, G, Yanpar Yelken, T. (2018). Eğitimde teknolojik kullanımı hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin TPAB özgüvenlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 371-412.
- Chuang, H, Ho, C. (2011). An investigation of early childhood teachers’ technological pedagogical content knowledge TPACK in Taiwan. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 99-117.
- Clark, K., D. (2000). Urban middle school teachers' use of instructional technology. *Sam Houston State University Journal of Research on Computing in Education*, 33: 178 195
- Comber, C., Colley, A., Hargreaves, D. J., Dorn, L. (1997). The effects of age, gender and computer experience upon computer attitudes. *Educational Research*, 39(2), 123 133.
- Çetin, O., Çalışkan, E., Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(2).
- Çoklar, A. N. (2014). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliklerinin cinsiyet ve bit kullanım aşamaları bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 319-330.
- Doğru, E. ve Aydın, F. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506.
- Erdoğan, C., Çoban, E., Korkmaz, Ö., Özden, M. (2021). Technological formation scale for teachers (tfs): development and validation. *Participatory Educational Research*, 8(2), 260-279
- Eroldoğan, A. Y. (2007). İlköğretim II. Kademe Okullarındaki Branş Öğretmenlerinin, Bazı Değişkenlere Göre Öğretim Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Gilani, I. (2020). Coronavirus pandemic reshaping global education system? Erişim: <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-educationsystem/1771350>
- Gorder, L. M. (2008). A study of teacher perceptions of instructional technology integration in the classroom. *The Delta Pi Epsilon Journal*. 50(2), Spring/Summer.
- Göçen Kabaran, G. (2020). Dijital Materyal Tasarımına Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Doktora tezi. Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı, Muğla.
- Gökbulut, B., Keserci, G., Akyüz, A. (2021). Eğitim fakültesinde görev yapan akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlikleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4 (1), 11-24.
- Gönen, S. ve Kocakaya, F. (2015, Kasım). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 82-90.
- Görgülü, D, Küçükali, R. (2018). Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1 (1), 1-12.

- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, Volume: 10 Issue: 1, 654-700.
- Güneş, G., Gökçek, T., Bacanak, A. (2010). How do teachers evaluate themselves in terms of technological competencies? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1266- 1271.
- Henderson, M. ve Romeo, G. (2015). *Teaching and digital technologies big issues and critical questions*. Australia: Cambridge University Press.
- İşigüzel, B. (2014). Almanca Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitime Yönelik Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7(34).
- Jang, S. J., Tsai, M. F. (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese secondary school science teachers using a new contextualized TPACK model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), 566-580.
- Jamieson-Proctor, R., Finger, G., Albion, P. (2010). Auditing the TPACK capabilities of final year teacher education students: are they ready for the 21st century? Proceedings of the Australian Computers in Education Conference (ACEC). (6-9 Nisan 2010). Melbourne: Australian Council for Computers in Education.
- Karaban, H. (2016). Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri (TPAB) İle Öğretme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karaçay, T. (2005, Haziran). *Yarının Okulu İçin Öğretmen*. Eğitimde Yüksek Öğretmen Okulları Deneyimi Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Karademir, T. (2018). Teknolojinin Benimsenmesine Ekolojik Bir Yaklaşım: Sürdürülebilir Bir Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Ekosistemi. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojileri Programı, Ankara.
- Karakuş, G., Ocak, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 129-147. DOI: 10.32709/akusosbil.466549
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Karasu, M. ve Arıkan, D. (2016). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 549-566.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (1999). Foundations of behavioral research. *New York: Harcourt College Publishers*.
- Koehler, M. J., Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *J. Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Koh, J. H. L. and Sing, C. C. (2011). *Modeling pre-service teachers technological pedagogical content knowledge (TPACK) perceptions: The influence of demographic factors and TPACK constructs*. G. Williams, N. Brown, M. Pittard, B. Cleland (Ed.), Changing Demands, Changing Directions. Proceedings ascilite 4-7 December 2011, 17, (pp. 735-746).
- Korkmaz, Ö., Arıkaya, C., Altıntaş, Y. (2019). Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlilik ölçeği'nin geliştirilmesi çalışması. *Turkish Journal of Primary Education*, 4 (2) , 40-56 .
- Kylonen, P. C. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. *Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 7-8*.
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13-21.
- Levinz, A., Klieger, A. (2010). Online tasks as a tool to promote teachers' expertise within the technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 354-358.
- Lewis, T. E., Alirezabeigi, S. (2018). Studying with the Internet: Giorgio Agamben, education, and new digital technologies. *Studies in Philosophy and Education*, 1-14.
- Liarokapis, F. ve Anderson, E. F. (2010). *Using augmented reality as a medium to assist teaching in higher education*. In: *Eurographics 2010*, Norrköping, Sweden, 9 - 16.

- Lin, C. Tsai, C. Chai, C.S. and Lee, M. (2013). Identifying science teachers' perceptions of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *Journal of Science Education and Technology*, 22(3), 325-336, DOI: 10.1007/s 10956-012- 9396-6.
- Maden, S., Banaz, E., Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Journal of Research in Education and Teaching*, 7 (1).
- Mai, M. Y., Hamzah, M. (2016). Primary science teachers' perceptions of technological pedagogical and content knowledge (TPACK) in Malaysia. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 6(2), 167-179.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (1998). *Millî eğitim şuraları (1939-1996)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şûra Genel Sekreterliği. Ankara. Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2017). Ortaöğretim Matematik Dersi (9. ve 12. Sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf (21.11.2019)
- MEB (2018). Ortaöğretim matematik dersi (9. ve 12. Sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- Menzi, N, Çalışkan, E, Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (1).
- Mercado, M. G. M. ve Ibarra, F. P. (2019). ICT-Pedagogy integration in elementary classrooms: Unpacking the pre-service teachers' TPACK. *Indonesian Research Journal in Education*, 3(1), 29-56.
- Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Niess, M. L. (2008). Guiding Pre-service Teachers in Developing TPCK, In. AACTE Committee On Innovation and Technology (Eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*, 3-29, New York and London: Routledge.
- Özdemir, N, Erduran, Y. (2019). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 29-47.
- Özdurak Sıngın, R, Gökbulut, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin teknopedagojik yeterliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 269-280. DOI: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-556477
- Özen, E. (2019). Eğitimde dijital dönüşüm ve eğitim bilişim ağı (EBA) (editöre mektup). *AUAD*, 5(1), 5-9.
- Öztürk, E. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Derslerinde Dijital İçeriklerden Yararlanma Durumları. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı, Aydın.
- Roblyer, M.D. (2006). *Integrating educational technology into teaching. (5th. Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Savcı, İ. (1999). Toplumsal Cinsiyet ve Teknoloji. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 54 (01), DOI: 10.1501/SBFder_0000001939
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Solmaz, İ. (2019). Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sur D. (2012). Meslek Liselerinin Büro Yönetimi ve Sekreterlik Programlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şahin, İ. (2011). Development of Survey of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 97-105.
- Şimşek, Ö. (2016). Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özyeterliklerinin Uluslararası Eğitim Teknolojisi Standartları (ISTE-T 2008) Bağlamında İncelenmesi. Doktora tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Diyarbakır.
- Tosuntaş, Ş, Çubukcu, Z, Beauchamp, G. (2021). Teacher performance in terms of technopedagogical content knowledge competencies. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29 (1), 63-83. DOI: 10.24106/kefdergi.726886
- Türkyılmaz, T. (2018). Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeylerinin Öğrenme Stratejileri ve Düşünme Stilleri Açısından İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı, Amasya.
- Ulaş, A.H. ve Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1): 63-84.
- Ulubey, Ö, Yıldırım, K, Alpaslan, M. (2018). Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısına Etkisinin İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 48-55. DOI: 10.21666/muefd.403519
- Verim, G., (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımlarına İlişkin Görüşleri. Yüksek lisans tezi. Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Anabilim Dalı, Bilgisayar Bilim Dalı. Afyon.
- Yağcı, M. (2016, Mayıs). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1327-1342.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51 (1), 183-201. DOI: 10.30964/auebfd.405860
- Yetim A., Göktaş, Z. (2004) Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 12(2), 541-550.
- Yıldırım, S. (2007). Current utilization of ICT in Turkish basic education schools: A review of teachers' ICT use and barriersto integration. *International Journal of Instructional Media*, 34 (2), 171-186.
- Yörük, S, Verim, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımlarına ilişkin görüşleri (015101) (1-8). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 1-8.
- Yurdakul, I. K. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 397-408.

Derlem Tabanlı Bir Çalışma: Türk Öğrencilerinin Akademik Yazılarında Sözcük Öbekleri Kullanımı

Serpil UÇAR¹

Elham ZARFSAZ²

Gönderim Tarihi: 22.09.2022

Yayın Tarihi: 31.12.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, lisans öğrencilerinin akademik yazılarındaki sözcük öbeklerini yapısal ve işlevsel olarak belirlemektir. Araştırmanın derlemi, İngiliz Dili Eğitimi ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerindeki 80 Türk ve 50 İngiliz lisans öğrencilerinin tartışmacı makalelerinden derlenmiştir. Sonuçlar, Türk lisans öğrencilerinin anadili İngilizce olan öğrencilere göre daha az çeşitli ve daha sınırlı sayıda sözcük öbeği kullandığını göstermiştir. Yapısal sınıflandırma bakımından, anadili İngilizce olan öğrencilerin akademik yazılarında daha fazla –of- parçası içeren isim sözcük öbekleri kullanılmıştır. Benzer şekilde, Türk lisans öğrencileri de aynı kategoride sözcük öbeği kullanma eğiliminde olmuşlardır. İşlevsel sınıflandırma ile ilgili olarak, ana dili İngilizce olan öğrenciler, ana dili İngilizce olmayan öğrencilere göre çok daha fazla gönderimsel ve tutum sözcük öbekleri kullanmışlardır. Diğer taraftan, Türk öğrenciler ise söylem belirleyici sözcük öbeklerini daha çok kullanmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Derlem tabanlı çalışma, sözcük öbekleri, akademik yazma

A Corpus-Based Study: The Employment of Lexical Bundles in Turkish Students' Academic Writing

Abstract

The current study investigated the use of lexical bundles functionally and structurally in the argumentative papers of undergraduate students. The corpora were 80 argumentative papers of Turkish non-native undergraduate students English Language Teaching department at Gaziosmanpaşa University in Tokat, Turkey and 50 argumentative papers of English native undergraduate students of the English Language and Literature department in the (BAWE) Corpus. 20 times occurrences and appearance in 5 different texts reflected the description of a lexical bundle in the study. The findings revealed that Turkish university students had less diversified and more restricted bundles in number than English native students. In terms of structural classification, more NP phrases with of-phrase fragments were employed by native and non-native student academic writing. In terms of the taxonomy of functions, native students had a greater proportion of referential and stance bundles although non-native students employed more discourse organizers than their native counterparts.

¹ Sorumlu Yazar : Serpil UÇAR, Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, serpil.ucar@gop.edu.tr, 0000-0001-9722-8236

² Elham ZARFSAZ, Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, elham.zarfsaz@gop.edu.tr, 0000-0002-6172-6388

Key Words: Corpus-based study, academic writing, lexical bundles

Introduction

Recurrent word combinations in writing have drawn incremental attention in recent studies over the past years (Biber, 1999; Jones & Haywood, 2004; Cortes, 2004, 2006; Allen, 2009). Altenberg (1998) stated that 80% of the words constitute recurring word combinations in London-Lund Corpus whereas word combinations construct over 50 percent both of spoken corpus (58, 6%) and written discourse (52,3%) (Erman & Warren, 2000).

According to corpus-based research, learners' usage of lexical bundles is often troublesome (Allen, 2009; Juknevičienė, 2009; Salazar, 2010; Adel & Erman, 2012). For example, Juknevičienė, (2009) showed that L2 learners underused NP with post-modifier fragments. Li & Schmitt (2009) argued that learners employ a variety of native-like lexical bundles, however, they tended to overuse such bundles through which their writing was considered as non-native. Allen (2009) found that Japanese learners of English overused the *-NP + of* constructions. Adel & Erman (2012) stated that "non-native speakers exhibit a more restricted repertoire of recurrent word combinations than native speakers". Moreover, Chen and Baker (2010) assumed that learners underused referential lexical bundles and overused certain bundles.

A great deal of research was dedicated to corpus-based research emphasizing the usage of formulaic phrases in written discourse and conversation (Cortes, 2004; Biber & Barbieri, 2007), the usage of lexical bundles between native and learner writings (Wei & Lei, 2011; Öztürk, 2014) or on the instructional aspect of these combinations (Li & Schmitt, 2009; Alhassan & Wood, 2015). However, to researcher knowledge, there is not much research about the lexical bundle usage in British and Turkish undergraduate students' academic writing in different disciplines (Adel & Erman, 2012, Cortes, 2004). Therefore, this current study investigated to reveal lexical bundles functionally and structurally in academic papers of English-native and Turkish non-native undergraduate (freshman and sophomore) students in the disciplines of English Language Literature and English Language Teaching.

Literature Review

There are a variety of terminologies for formulaic sequences such as "prefabricated patterns" (or prefabs) (Granger, 1998); "clusters" (Scott, 1999); "fixed expressions" and "idioms" (Moon, 1998); "collocations" (Sinclair, 1991; Howarth, 1998b; Gitsaki, 1999); "recurring word combinations" (Butler, 1997). All the research identifies formulaic sequences in different definitions including a variety of measures and characterizations.

Biber et al. (1999) first described the concept of "lexical bundle" in the Longman Grammar of Spoken and Written English comparing the most frequently used lexical bundles in conversation and written registers. In this book, the lexical bundle was defined as "recurrent expressions, regardless of their idiomaticity, and regardless of their structural status", basic phrases of three or more words that are mostly used together within spoken and written registers. Cortes (2004) also defined them as "extended collocations of three or more words that statistically co-occur in a register." Another

definition was “the most frequent recurring lexical sequences ..., which can be regarded as extended collocations: sequences of three or more words that show a statistical tendency co-occur.” (Biber & Conrad, 1999)

Allen (2009) analyzed the frequency and the type of lexical bundles engaged by undergraduate Science Students in academic writing in the ALESS Corpus at the University of Tokyo. Each writing contains the sections of abstract, introduction, method, results, discussion, and conclusion. The results demonstrated that a significant difference emerged between lexical bundles employed by learners and native professional authors. As for the structures of lexical bundles, the learners overused noun phrase constructions, “-*NP + of*”.

Another study conducted by Chen & Baker (2010) investigated the lexical bundle usage in English and Chinese learners’ writing to reveal the possible troublesome areas in second language acquisition. The learner corpus constitutes Chinese learners’ academic writing although the other two corpora include writing from native scholars and undergraduate students. The academic writing of native and non-native students showed similarity, in which discourse markers and VP-based bundles appeared more in non-native academic writing whereas native students used NP-based bundles and referential bundles more in their academic writing.

Likewise, Adel & Erman (2012) had an investigation on lexical bundles engaged by Swedish and British native university students in the Linguistic department. The corpus, which included 325 essays was Stockholm University Student English Corpus (SUSEC). The corpus was gathered from Swedish and British undergraduate students. The findings demonstrated that L1 speakers of Swedish had a tendency to make use of more restricted and less diversified lexical bundles. More diversified lexical bundles utilized by native speakers were “in unattended ‘this’ constructions, existential ‘there’ constructions, hedges and passive constructions” (Adel & Erman, 2012).

Karabacak & Qin (2013) examined the lexical bundle occurrence in the argument essays of three groups of undergraduate students; Chinese, Americans, and Turkish. The corpus was formed from the argumentative articles of Turkish and Chinese sophomores and American freshmen as the learning corpus, and New York Times articles were used as the source corpus. The results demonstrated that even advanced English learners had trouble with the acquisition of certain lexical bundles through limited exposure.

In light of these studies, although there have been quite a number of studies about the lexical bundles in learner writing, there needs to have more empirical studies examining lexical bundle usage in Turkish undergraduate students’ writing in different disciplines. Accordingly, to achieve its aims, the study addressed the research questions below:

RQ1: What are the most frequent lexical bundles in the argumentative papers of undergraduate students?

RQ2: What are the structural taxonomies of lexical bundles in the argumentative papers of undergraduate students?

RQ3: What are the functional taxonomies of lexical bundles in the argumentative papers of undergraduate students?

Method

This part consists of the characteristics of the corpus material and analytical steps to be taken in the process of analysis.

Research Corpora

One of the research corpora is from argumentative essays of Turkish freshman and sophomore students at ELT at Gaziosmanpaşa University in Tokat, Turkey. The non-native material consists of 80 final argument-essays collected over two semesters. Each paper has a thesis statement, introduction, body paragraphs, and conclusion. The students were at the same academic level (1st year) and age (18-20).

The other material used for the study includes 50 essays of native English freshman and sophomore undergraduate students in the discipline of ELL in the British Academic Written English Corpus (hereafter BAWE). BAWE is made up of academic writing at universities in the UK. It represents a pattern of British academic English including a variety of disciplines such as Arts and Humanities, Life Sciences. The BAWE corpus includes approximately 3000 texts of British student writing including a variety of genres totaling 6.5 million words (Allen, 2009). The details about the research corpora were given in Table 1.

Table 1. The details about research corpora

	Student Level	Number of Essays	Corpus size (word count)	Average Length	Essay
Native students	Freshman /sophomore	50	71.205	600-1400	
Non-native students	Freshman/ sophomore	80	52.882	600-1200	

Analytical Steps

The study only concentrated on 3-word lexical bundles since they are widely distributed in academic writing in respect to the 4 and 5-word bundles. The perspective developed by the research of Simpson-Vlach and Ellis (2010, p.59) who claimed that a great majority of prominent lexical bundles are 3-word bundles which was adopted by this present study. As Cortes (2004) and Hyland (2008a) set frequency cut-off points at 20 times per-million words, their criteria were applied by the researcher. 20 times occurrences and appearing in 5 different texts reflected the description of a lexical bundle in the current study.

Ant Conc 3.5.9 corpus analysis toolkit was utilized in order to retrieve the bundles within the corpora. This tool listed the lexical bundles with cut-off points of 20 occurrences within 5 different texts. The researcher excluded content bundles including proper names, words related to the topic and disciplines, tables, references, figures, and charts. Each bundle was analyzed qualitatively through the Ant Conc 3.5.9 program to define the types, tokens, and range of the retrieved bundles. The categorization of Biber et al. (1999) was used for the structural classification, the taxonomy of Biber et al.'s (2004) and Simpson-Vlach and Ellis' (2010) Academic Formulas List (AFL) were utilized for the classification of functional categories for the bundles.

Results and Discussion

The Frequency of Bundles

In this part, the tokens and types of bundles in English native and Turkish non-native undergraduate students' academic writing were analyzed in detail. Table 2 listed the total number of lexical bundles in students' writing.

Table 2. Frequency of Lexical bundles

	Bundle Type	Bundle Token	Corpus Size
English Native Students	16	513	71.205
Turkish Non-native Students	7	295	52.882

After the elimination of the unrelated bundles (such as proper names, and context-dependent bundles), as seen in Table 2, English native undergraduate students' academic writing employed a higher number and variety of lexical bundles (n=513/16) compared to Turkish non-native students (n=295/7). Therefore, it can be concluded that Turkish students had less diversified and more restricted quantity of bundles compared to English native students. Moreover, frequencies per-million words and per-texts were also measured to reveal the standardized results of the corpora.

Table 3. Frequencies per million words & texts between the corpora

	Raw Frequency	per million words	per text
Non-native Student Corpus	295	5578	3.68
Native Student Corpus	513	7204	10.26

As seen in Table 3, results showed that Turkish students engaged fewer lexical bundles per-million words and per-texts (5578 occurrences per million words and an average of 3.68 per text) than English native students (7204 occurrences per million words and an average of 10.26 per text). In respect to the lexical bundle range and type, Table 4 shows the types, tokens, and ranges of the retrieved bundles in Turkish and English undergraduate learners' argumentative papers.

Table 4. Type, token and range of lexical bundles

Turkish Bundle Type	Students' Bundle Tokens	Bundle Range	English Bundle Type	Students' Bundle Tokens	Bundle Range
as a result	56	30	"the use of"	85	35
the development of	55	31	"in order to"	39	18
one of the	48	33	"a sense of"	37	21
the growth of	40	16	"the end of"	35	22

in order to	38	22	“the fact that”	32	17
the use of	34	19	“way in which”	32	10
due to the	24	21	“in the second”	31	18
			“in the first”	30	20
			“it is a”	29	21
			“that it is”	29	22
			“there is a”	27	18
			“the idea of”	22	18
			“there is no”	22	19
			“in terms of”	21	12
			“nature of the”	21	15
			“the effect of”	21	11
Total	295			513	

According to Table 4, the most frequent bundle employed by Turkish native learner argumentative papers was “as a result” which was identified 56 times across 30 different texts whereas English native students’ academic writing employed the bundle of “the use of” as the most frequent three-word bundle with a frequency of 85 times across 35 different texts. Comparing the two corpora in terms of the most frequent bundles, only two of these bundles were shared bundles which were “in order to” and “the use of”. Therefore, it seemed that Turkish and English students used different bundles in their academic writing.

Moreover, even though the total frequency of lexical bundles in Turkish students’ writing was much lower than in native student writing, the frequency of 4 bundles was over 40 times while native student writing had only one bundle with the same frequency. However, some bundles were overused by Turkish students. One typical example was the second most frequent bundle “the development of” which occurred 55 times across 31 texts but was not in the bundle list of the English native student corpus. It seemed that Turkish non-native students overused the bundle in their writing.

Structural Taxonomy

The structural classification of the bundles was based on the categories created by Biber et al. (1999). Table 5 demonstrates the lexical bundle structures used in the essays of English and Turkish students.

Table 5. Structures of lexical bundles

Structure	Turkish Student Corpus	English Student Corpus

“Noun phrase with of- phrase fragment”	“the development of” “the use of” “one of the” “the growth of”	“the use of” “a sense of” “the end of” “the idea of” “nature of the” “the effect of”
“Noun phrase with other post-modifier fragments”		“the fact that” “way in which”
“Prepositional phrase with embedded of-phrase fragment”	“as a result (of)”	“in terms of”
“Other PP (fragment)”	“in order to” “due to the”	“in order to” “in the first” “in the second”
“Anticipatory it + verb / adjective phrase”		
“Passive verb + prepositional phrase fragment”		
“Copula be + noun / adjective phrase”		
“(Verb phrase+) that- clause fragment”		“that it is”
“(Verb/ adjective +) to-clause fragment”		
“Adverbial clause fragment”		
“Pronoun/ noun phrase+ be (+...)”		“there is a” “there is no” “it is a”
“Other expressions”		

Biber et al., 1999, p.1014-1024

Table 5 demonstrated that native student academic writing employed more NP + of- phrase fragments (the use of, a sense of, the end of, the idea of, nature of the, the effect of). Similarly, Turkish student writing tended to use more bundles in the same category (the development of, the use of, one of the, the growth of). Three structural types of lexical bundles were both used by the two corpora; NP + of phrase fragment (the development of, the use of, one of the, the growth of, a sense of, the end of, the idea of, nature of the, the effect of), PP with embedded of-phrase fragment (as a result), other PP (due to, in the first, in order to, in the second). One of the results showed that for example the native list had the “existential “there” constructions pattern but this pattern did not appear in the non-native list. According to table 5, it can be concluded that Turkish students had more limited structural categories than English students. Table 6 lists the distribution of structural taxonomies of lexical bundles employed in two corpora.

Table 6. Frequencies and Percentages of Structural Lexical Bundles

	Non-native Students' Corpus		Native Students' Corpus	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
"Noun phrase with of- phrase fragment"	177	60%	221	43.05%
"Noun phrase with other post-modifier fragments"	-	-	64	12.5%
"Prepositional phrase with embedded of-phrase fragment"	56	19%	21	4.10%
"Other prepositional phrase (fragment)"	62	21%	100	19.50%
"(Verb phrase+) that- clause fragment"	-	-	29	5.65%
"Pronoun/ noun phrase+ be (+...)"	-	-	78	15.2%
Total	295	100%	513	100%

As seen in Table 6, while a greater proportion (over 50%) of lexical bundles were based on a single structural category (NP phrase with of- phrase fragment) in the Turkish learner corpus, different proportions of lexical bundles were distributed in six structural categories in native student corpus.

Functional Categories of the Target Bundles in the Corpora

Three prominent functions were as follows: "stance bundles, discourse organizers, and referential bundles" (shown in Table 7). The definitions of these bundles were as follows (Biber et al., 2004):

"Stance bundles express attitudes or assessments of certainty that frame some other proposition. Discourse organizers reflect relationships between prior and coming discourse. Referential bundles make direct reference to physical or abstract entities, or to the textual context itself, either to identify the entity or to single out some particular attribute of the entity as especially important."

Table 7 listed the functional distribution of lexical bundles in the corpora.

Table 7. Functions of the Target Bundles in Students' Corpora

Category	Turkish Non-Native Student Corpus	English Native Student Corpus
Stance Bundles	-	"the fact that"
Discourse Organizers	"in order to" "due to the" "as a result (of)"	"in order to" "the effect of" "in the first" "in the second"

Referential Bundles	“one of the” “the development of” “the growth of” “the use of”	“it is a” “that it is” “the way in which” “there is a” “the use of” “there is no” “nature of the” “in terms of” “a sense of” “the idea of” “the end of”
---------------------	---	---

Biber et al., (2004)

However, the fundamental issue was that there was no obvious criteria for how to decide in which functional class a target bundle should pertain to. For instance, “Focusing is labelled as a discourse organizing in Chen & Baker but referential in Biber et al (2004) and Simpson, Vlach and Ellis (2010)” (Adel & Erman, 2012). Therefore, the researcher made a functional classification considering Biber et al’s (2004) research and Simpson, Vlach, and Ellis’ (2010) AFL list as references.

In Table 7, referential bundles and other bundle types such as stance bundles appeared in the writing of English native students much more than those of Turkish students’ writing. One example of the stance bundle is “the fact that” solely appeared in the native list.

Table 8. Functional Categories of Bundles

	Non-native Students’ Corpus		Native Students’ Corpus	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Referential Bundles	177	60%	360	70.27%
Discourse Organizers	118	40%	121	23.50%
Stance Bundles	-		32	6.23%
Total	295		513	

Table 8 shows that native students had a greater proportion of referential (70.27%) and stance bundles (6.23%) while non-native students employed more discourse organizers (40%) than their native counterparts as they produced much fewer types of lexical bundles than native students. A great many of lexical bundles appeared in native students’ writing did not appear in the non-native texts. For instance, the stance bundle “the fact that” (noun + complement clause combination) was only used by native students.

- “*The fact that* she dismisses much of what the pastor says reflects the gradual dismissal of religion in society at the time”
- The stress on the questioning word emphasizes *the fact that* it is a dilemma; the writer is asking us a question.

The functional category of “the fact that” is the impersonal epistemic stance bundle which functions as expressing degrees of certainty instead of uncertainty (Biber, Conrad & Cortes, 2004).

Another referential bundle that was only used by native students was “(the) way in which” (NP with other post-modifier fragments);

- “The *way in which* people sought to better themselves individually essentially resulted in a more 'public' sense of the image.”
- “This relates to the *way in which* the Romantics regarded nature as "potentially the landscape of the mind itself”

The referential bundles such as “way in which, nature of the, in terms of, the use of, a sense of, the idea of” were in the category of specification of attributes (intangible framing attributes). This class contains concrete and abstract concepts or categories (Simpson, Vlach & Ellis, 2010). These phrases are clearly important and common academic phrases in written genres.

- “The structure of these end lines gives *a sense of* finality by summarizing these polarities within two lines”
- “*In terms of* rhyme scheme, the first and third stanzas consist of three rhyming couplets.”
- “The word 'played' enhances *the idea of* youth and the childish nature of the boy and the foolishness of the situation.”
- “Aphra Behn begins this poem by relating the narrator's passion to a stream, through *the use of* metaphorical language”.

On the other hand, Turkish non-native writing employed three referential bundles (one of the, the growth of, the development of) and two discourse organizers (due to the, as a result) which were not used by native counterparts:

- “...animation games teach children to empathize, contribute to *the development of* creativity and imagination...”
- “Today, there is an inverse relationship between *the growth of* the economy and the protection of nature...”
- “*As a result*, computers have very significant adverse effects such as anxiety...”
- “...the level of air pollution increases *due to the* fumes...”

Conclusion

The current study investigated the use of lexical bundles structurally and functionally in the argumentative papers of undergraduate students. The corpora were 80 argumentative papers of Turkish non-native undergraduate students ELT department at Gaziosmanpaşa University in Tokat, Turkey and 50 argumentative papers of English native undergraduate students of ELL in the (BAWE) Corpus. 20 times occurrences and appearance in 5 different texts reflected the description of a lexical bundle in the study.

The results demonstrated that Turkish undergraduate students had less diversified and a more limited number of bundles than English native students. The most frequent bundle employed by Turkish native learner argumentative papers was “as a result” which was identified 56 times across 30 different texts whereas English native students’ academic writing employed the bundle of “the use of” as the most frequent three-word bundle with a frequency of 85 times across 35 different

texts. Comparing the two corpora of freshman and sophomore undergraduate student writing in terms of the most frequent bundles, only two of these bundles were shared bundles which were “in order to” and “the use of”. Therefore, it seemed that Turkish and English students used different bundles in their academic writing. As for the structural taxonomy, native student academic writing employed more NP phrases with of- phrase fragments (the use of, a sense of, the end of, the idea of, nature of the, the effect of). Similarly, Turkish student writing tended to use more bundles in the same category (the development of, the use of, one of the, the growth of). Three structural types of lexical bundles were both used by the two corpora; NP with of-phrase fragment (the development of, the use of, one of the, the growth of, a sense of, the end of, the idea of, nature of the, the effect of), PP with embedded of-phrase fragment (in terms of, as a result), other PP (due to, in order to, in the first, in the second). In respect to the functional taxonomy, native students had a greater proportion of referential and stance bundles although non-native students employed more discourse organizers than their native counterparts as they produced much fewer types of lexical bundles than native students.

The current study was parallel with the former research that indicated non-native learners used more restricted and less diverse lexical bundles in their academic writing (Cortes, 2004; Allen, 2009; Chen & Baker, 2010). Oktavianti and Sarage (2021) investigated the usage of 3-5 word bundles employed by university-level students in their writing argument essays. The research corpus was obtained from essays of students’ as a learner corpus. The findings indicated that NP-based bundles are the most frequently used structural class in the corpus. Moreover, the study also demonstrated that “the use of” was identified as the most frequent individual bundle throughout the research.

Another study conducted by Uçar (2017) investigated the frequencies, structures, and functions of lexical bundles in the published articles of native and non-native scholars. The results showed that Turkish writers utilized less diverse lexical bundles and underused certain bundles in their academic prose. Also, the study showed that the most frequent bundle was “the use of” which was also employed as the most frequent bundle type in native student writing in this current study. Biber (2010) states that a great number of bundles in written prose contain NP with of- phrase fragment (e.g., the use of the) or PP with embedded of-phrase fragment (e.g., as a result of)”, which constitutes parallel idea with the findings of the current research.

Pedagogical Implications

Lexical bundles could not be easily acquired in the learning process regarding the findings of the study. One possible solution to this problem could be explicit instruction in which writing instructors should integrate through a group of activities of the target bundles in order to develop learners’ academic writing skills.

Computational linguistics has gained popularity as a teaching tool in language teaching. Concordancers could assist reduce the burden on teachers. With thousands of texts put together, concordances can provide data that is fun to work with, especially for higher-level students. It is now widely accepted that "corpus definitions also improve our understanding of fixed units of expression, collocations, and broader language patterns" (O’Keeffe et al., 2007). This new approach, which is referred to as "data-based learning" in the literature, has the ability to "make the student a language researcher" (Johns, 2002). It is also the responsibility of teachers to introduce students such tools by carefully selecting or designing adaptive exercises.

Limitations of the Study

This study has certain limitations that might be addressed in further research. The first restriction was the small size of participants included in this study. More participants can be included to make

broader generalizations to the population. Because of the small size of this specialized corpus, a larger amount of data may provide more reliable, valid, and objective results to investigate LBs as a further study. In the current study, only the argumentative type was analyzed in terms of the use of LBs. Different types of genres could be included to examine students' different genre-specific LBs.

References

- Ädel, A. & Erman, B. (2012). Recurrent word combinations in academic writing by native and non-native speakers of English: A lexical bundles approach. *English for Specific Purposes*, 31(2), 81-92.
- AlHassan, L., & Wood, D. (2015). The effectiveness of focused instruction of formulaic sequences in augmenting L2 learners' academic writing skills: A quantitative research study. *Journal of English for Academic Purposes*, 17, 51-62.
- Allen, D. (2009). Lexical bundles in learner writing: An analysis of formulaic language in the ALESS learner corpus. *Komaba Journal of English Education*, 1, 105-127.
- Altenberg, B. (1998). On the phraseology of spoken English: The evidence of recurrent word-combinations.
- A.P. Cowie (Ed.), in *Phraseology: theory, analysis and applications* (pp.101-122). Oxford: Oxford University Press.
- Biber, D. (2010). Corpus-based and corpus-driven analyses of language variation and use. In B. Heine & H. Narrog (Eds.), *The Oxford handbook of linguistic analysis* (pp. 159–191). Oxford: Oxford University Press.
- Biber, D. & Barbieri, F. (2007). Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes*, 26 (3), 263-286.
- Biber, D. & Conrad, S. (1999). Lexical bundles in conversation and academic prose. H. Hasselgard and S. Oksefjell (Eds.), in *Out of corpora* (pp. 181-190). Amsterdam: Rodopi
- Biber, D., Conrad, S. & Cortes, V. (2004). If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics*, 25 (3), 371-405.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow, England: Longman
- Butler, C. (1997). Repeated word combinations in spoken and written text: some implications for Functional Grammar. C. Butler, J. Connolly, R. Gatward, and M. Wismans (Eds), in *A fund of ideas: Recent development in Functional Grammar* (p. 60-77). Amsterdam: Institute for Functional Research into Language and Language Use.
- Chen, Y. H. & Baker, P. (2010). Lexical bundles in L1 and L2 academic writing. *Language Learning & Technology*, 14 (2), 30-49.
- Cortes, V. (2004). Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. *English for Specific Purposes*, 23 (4), 397-423.
- Cortes, V. (2006). Teaching lexical bundles in the disciplines: An example from a writing intensive history class. *Linguistics and Education*, 17 (4), 391-406.
- Erman, B. & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 20 (1), 29-62
- Gitsaki, C. (1999). Teaching English collocations to ESL students. *NUCB Journal of Language Culture and Communication*, 1 (3), 27-34.
- Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. A.P. Cowie (ed.), in *Phraseology: Theory, Analysis and Applications* (pp. 145-160). Oxford: Oxford University Press

- Howarth, P. (1998b). The phraseology of learners' academic writing. A.P. Cowie (Ed.), in *Phraseology: theory, analysis and applications* (pp. 161-186). Oxford: Oxford University Press
- Hyland, K. (2008a). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27 (1), 4-21.
- Johns, T. (2002). Data-driven learning: The perpetual challenge. In B. Ketteman, & G. Marko (Eds.), *Teaching and Learning by Doing Corpus Linguistics* (pp. 107-117). Amsterdam: Rodopi.
- Jones, M., & Haywood, S. (2004). Facilitating the acquisition of formulaic sequences. N. Schmitt (Ed.), in *Formulaic sequences acquisition, processing and use*, (pp.269-292). Philadelphia: John Benjamins.
- Juknevičienė, R. (2009). Lexical bundles in learner language: Lithuanian learners vs. native speakers. *Kalbotyra*, 61, 61-72.
- Karabacak, E. & Qin, J. (2013). Comparison of lexical bundles used by Turkish, Chinese, and American university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 622-628.
- Li, J. & Schmitt, N. (2009). The acquisition of lexical phrases in academic writing: A longitudinal case study. *Journal of Second Language Writing*, 18 (2), 85-102.
- Moon, R. (1998). *Fixed expressions and idioms in English: A corpus-based approach*. New York: Oxford University Press.
- O'Keeffe, A. McCarthy, M., & Carter, R. (2007). *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oktavianti, I. N., & Sarage, J. (2021). Lexical Bundles in Students' Argumentative Essays: A Study of Learner Corpus. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 6(2), 509-534.
- Öztürk, Y. (2014). *Lexical bundle use of Turkish and native English writers: A corpus-based study*. Unpublished MA thesis. Eskişehir: Anadolu University Graduate School of Educational Sciences.
- Salazar, D., 2010. Lexical bundles in Philippine and British scientific English. *Philipp. J. Linguist.* 41, 94--109.
- Scott, M. 1999. *Wordsmith Tools*. Software. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Simpson-Vlach, R. & Ellis, N. C. (2010). An academic formulas list: New methods in phraseology research. *Applied Linguistics*, 31 (4), 487-512.
- Ucar, S. (2017). A Corpus-Based Study on the Use of Three-Word Lexical Bundles in the Academic Writing by Native English and Turkish Non-Native Writers. *English Language Teaching*, 10(12), 28-36.
- Wei, Y. & Lei, L. (2011). Lexical bundles in the academic writing of advanced Chinese EFL learners. *RELC Journal*, 42 (2), 155-166.

Matematik Öğretmenlerinin İspat Kavramına İlişkin Görüşleri

Kenan KONUR¹

Betül KESKİN²

Gönderim Tarihi: 08.11.2022 Yayın Tarihi: 31.12.2022 Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

İspat kavramı matematik eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Matematik dersi öğretim programları; öğretmen ve öğrencilere ispatın doğası ve rolü ile ilgili zengin fırsat ve deneyimler sunsa da öğretmenlerin öğrencilerine bu kapsamda cevap vermeleri büyük ölçüde öğretmenlerin ispat kavramına ilişkin sahip oldukları bilgilerine bağlıdır. Bu çalışmada okullarda görev yapan 24 ilköğretim ve 11 ortaöğretim matematik olmak üzere toplam 35 öğretmenin ispat kavramına yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması esas alınarak yürütülmüştür. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, ispatın amacını en çok "Kalıcılık" kategorisi ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin birçoğu öğretim sürecinde ispatın kullanılmasının, öğrencilerin bilgileri ezber yapmadan öğrenmelerine olanak sağladığını ve bu sayede öğrenilen bilgilerin öğrencilerin zihinlerinde kalıcı olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca araştırma sonuçları genel olarak öğretmenlerin ispat kavramına yönelik sınırlı görüşlere sahip olduğunu göstermiştir. Bu çalışma sınırlı sayıda öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısının artırılarak benzer çalışmalar yürütülebilir. Öğretmenlerin ispat yapma düzeylerine, ispat yapma sürecinde kullandıkları yaklaşımlara, yöntemlere veya stratejilere ilişkin çalışmalar yapılabilir. İspat kullanımına yönelik uygulama ortamlarında gözlem yapılarak öğretmenlerin sınıfta ispat kullanım sıklıkları daha açık şekilde belirlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel İspat, Matematik Öğretmenleri, İspata Yönelik Görüş

Views on Mathematics Teachers on the Concept of Proof

Abstract

The concept of proof has an important place in mathematics education. Mathematics lesson curricula although it provides teachers and students with rich opportunities and experiences about the nature and role of proof, teachers' response to their students in this context largely depends on teachers' knowledge of the concept of proof. In this study, the opinions of 35 teachers, 24 primary and 11 secondary mathematics teachers, working in schools, on the concept of proof were examined. The study was conducted based on case study, which is one of the qualitative research designs. The data of the study were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. The collected data were analyzed by content analysis method. According to the results of the research, it was determined that the teachers mostly associated the purpose of proof with the category of "Persistence". Many of the teachers emphasized that the use of proof in the teaching process allows students to learn the information without memorizing, and thus the learned information is permanent in the minds of the students. In addition, the results of the research showed that teachers generally have limited views on the concept of proof. This study was carried out with a limited number of teachers. Similar studies can be carried out by increasing the number of participants. Studies can be conducted on teachers' levels of proof, the approaches, methods, or strategies they use in the process of proving. By making observations in practice environments for the use of proof, the frequency of

¹ Sorumlu Yazar: Kenan Konur, Arş. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, kkonur@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8708-9009

² Betül Keskin, Yüksek Lisans Öğrenci, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, 20199423006@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3341-2656

teachers' use of proof in the classroom can be determined more clearly.

Key Words: Mathematical Proof, Mathematics Teachers, Views on Proof

Giriş

Pozitif bilimlerin ortak amacı elde edilen bilgileri doğrulamaktır. Bu doğrulama, fen bilimlerinde deney ve gözlemler ile sağlanabilirken matematiksel bilgilerin doğrulanmasında bu yöntemler yeterli olmayabilir. Matematiğin aksiyomatik bir sistem olduğu göz önüne alındığında aksiyomlardan yola çıkarak teoremlerin inşa edilmesinde ve bu teoremlerin doğrulanmasında ispat kavramı devreye girecektir (Dede ve Karakuş, 2014).

İspat kabaca yeterli delil göstererek bir yargı, sav ya da üretilen bir fikrin doğruluğunu ya da yanlışlığına ikna etme veya kabul ettirmedi (Argün, Arıkan, Bulut ve Halıcıoğlu, 2014). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ise ispat, “Tanıt ve kanıt göstererek bir şeyin gerçek yönünü ortaya çıkarma, kanıtlama, tanıtlama, tanıt” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020).

Bir dilde kurulan cümleleri, hüküm bildirenler ve hüküm bildirmeyenler olarak iki sınıfa ayırarak kategorize edilebiliriz. Hüküm bildiren cümlelere önerme, şart veya şartlara bağlı önermelere koşullu önerme denilmektedir (Argün vd., 2014). Matematikçiler ve matematik eğitimcileri belirtilen bu önermelerin doğrulanmasını matematiksel ispat ile gerçekleştirmektedirler. Mevcut matematiksel ispat geleneğinin kökenleri yaklaşık M.Ö. 300 yıllarında Yunan matematikçi Öklid tarafından yayımlanan Öklit’ in Elementleri isimli esere dayanmaktadır (Almeida, 2003). 18. ve 19. yüzyılların başlarında, esasen Hint ve Çin kanıt geleneklerine benzeyen Avrupa matematiği sezgisel bir ispat geleneği izlemiştir (Kline, 1982). Bu kapsamda ispat geleneklerinin, sırasıyla, “inandırıcı gösteriler” veya “ikna etmeye ve aydınlatmaya hizmet eden açıklayıcı notlar” olarak tanımlanabileceği söylenebilir. 1799 yılında ise önde gelen matematikçi Gauss ispat yaparken inandırıcılık fikrini kullanmıştır (Almeida, 2003). Sadece 19. yüzyılda Abel, Bolzano, Cauchy, Lagrange ve Weierstrass gibi önde gelen matematikçilerin eleştirel düşünmesi, matematikte mevcut tümdengelimsel geleneğin temellerini atmıştır (Kline, 1982). Öklid’in “Elementler” isimli kitabı 20. Yüzyılın sonuna kadar Batı’da eğitim görmüş bütün insanlar için bilinen bir eser olmuş ve geometri derslerinde okutulmuştur. Bu kitap Pisagor Teoremi gibi geometrinin bilinen teoremlerinin yanı sıra asal sayıların sonsuz olduğunu ve $\sqrt{2}$ ’nin irrasyonel olduğunu gösteren ispatları da içermektedir (Wikipedia, 2020).

Matematikte ispatın rolüne ilişkin bilinçli bir görüş; ispatın, matematiğin kendisini yansıttığını iddia eden herhangi bir matematik müfredatının parçası olması gerektiğini ve ayrıca matematiğin kendi kilit işlevlerinde biri olan anlamayı teşvik etmeyi sınıfta yansıttığını savunmaktadır (Hanna, 1995). Matematiksel ispatın işlevleri arasında (i) doğrulama, (ii) sistematizasyon (çeşitli sonuçların aksiyomlar, ana kavramlar ve teoremler halinde düzenlenmesi), (iii) keşif, (iv) iletişim (matematiksel bilginin aktarılması), (v) ampirik bir teorinin oluşturulması, (vi) bir tanımın anlamının veya varsayımının sonuçlarının araştırılması ve (vii) iyi bilinen bir gerçeğin yeni bir çerçeveye dahil edilmesi yer almaktadır (Hanna, 2002). Yine Almeida (2003) benzer olarak matematiksel ispatın (i) bir sonucu doğrulamak; (ii) iletişim kurmak ve diğerlerini ikna etmek; (iii) bir sonuç keşfetmek ve (iv) sonuçları bir tümdengelim sistemine sistematize etmek için kullanıldığını belirtmektedir.

İspatlar matematiksel nesnelere hakkında bazı iddialarda bulunur. Bu tür iddiaları anlamak için eğitim gerekir ve matematik ne kadar ileri olursa gerekli eğitim de o kadar uzun sürer (Ernest,

1994). İleri matematikte eğitime başlayan öğrenciler, matematiksel kültürün çalışmalarına aşına olmadan önce ispat konusunda büyük zorluklarla karşılaşır. Bu doğrultuda ispat öğretimi ve öğrenimi ile ilgili makalelerde son zamanlarda bir artış olduğu görülmektedir. Matematik eğitiminin önde gelen dergileri bu konuda yüzlerce araştırma makalesi yayınlamıştır. Bu durum ispatın matematik eğitiminde öne çıkan bir konu olduğunun göstergesidir (Hanna, 2000).

Martin ve Harel (1989) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarından bilindik veya bilindik olmayan bir ifadenin tümevarım ve tümdengelim doğrulamalarının matematiksel doğruluğunu yargılamalarını istemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre her bir ifade için öğrencilerin yarısından fazlası tümevarımsal bir kanıtı, %60'tan fazlası ise doğru bir tümdengelim kanıtını geçerli bir matematiksel kanıt olarak kabul etmişlerdir. Ayrıca bilindik ve bilindik olmayan ifadeler için sırasıyla %38 ve %52 oranında yanlış bir tümdengelim kanıtını matematiksel olarak doğru kabul ederlerken öğrencilerin üçte birinden fazlası aynı anda bir tümevarım ve doğru bir tümdengelim kanıtını matematiksel olarak kabul etmişlerdir. Healy ve Hoyles (2000) cebirde ispat konusunda başarılı 14-15 yaş grubundaki öğrencilerle yapmış oldukları çalışmalarında ise seçmiş oldukları öğrencilerin iki farklı ispat kavramına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin vermiş olduğu yanıtların onların matematiksel yeterliliklerinden, ispata yönelik görüşlerinden, cinsiyetlerinden ve müfredat faktörlerinden etkilendiğini vurgulamışlardır. Knuth (2002a) ise yapmış olduğu çalışmasında 16 ortaokul matematik öğretmenin ispat kavramlarını incelemiştir. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin ispatın matematikte oynadığı çeşitli rolleri fark ettiklerini gösterdiğini fakat öğretmenlerin çoğunun ispatın doğası hakkında sınırlı görüşe sahip olduğunu, ispatın ne olduğu konusunda yetersiz anlayış sergilediklerini göstermiştir. Yine bir başka çalışmasında 17 deneyimli matematik öğretmenin ortaokul matematiği bağlamında kendi bakış açılarından incelemiştir (Knuth, 2002b). Çalışma sonuçları, "herkes için kanıt" uygulamasının öğretmenler için zor olduğu, öğretmenlerin ispatı öğrencilerin azınlık bir kısmının matematik eğitimi için uygun olduğunu belirttiklerini ve ayrıca öğretmenlerin ispatı pedagojik olarak sınırlı bir şekilde, yani matematiği iletme ve çalışmak için bir araçtan ziyade bir çalışma konusu olarak görme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Yine benzer olarak lise matematik öğretmenlerinin okul matematiğinde ispatın amaçlarına bakış açılarını inceleyen (Dickerson ve Doerr, 2014), daha az deneyime sahip matematik öğretmenlerinin lisedeki ispatların katı dil ve muhakeme standartlarına uyması gerektiğine inanma eğiliminde olduklarını, daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin ise somut veya görsel özelliklere dayalı ispatların lise matematiği için daha uygun olduğuna inanma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan reform çalışmalarında, öğretmen ve öğrencilere matematik müfredatları aracılığıyla ispatın doğası ve rolünü yansıtarak zengin fırsatlar ve deneyimlerin sunulduğunu ancak öğretmenlerin bu çağrıya cevap vermelerindeki başarılarının büyük ölçüde kendi ispat kavramlarına ilişkin bilgilerine bağlı olduğu belirtilmektedir (Knuth, 2002a). Öğretmenin, ilk aşamalarda varsayımların gerçekliği veya sahteliği hakkında yorum yapmaması önemlidir. Böylece öğrenciler gerçekten akranlarını ikna etme görevi ile karşı karşıya kalırlar. Öte yandan, matematik eğitimcilerinin temel görevlerinden biri, sınıfta kullanımını artırabilmek için öğretimde ispatın rolünü anlamaktır (Hanna, 2002).

Bu kapsamda yapılan bu çalışmada matematik öğretmenlerinin ispat kavramlarına ilişkin bilgileri, kullanmalarındaki amaç ve kullanma sıklıkları sorgulanmıştır. Bu sebeple bu çalışmanın ilerleyen zamanlarda yapılacak benzer araştırmalara yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin ispatla ilgili görüşlerini bir bütün olarak ortaya koymak amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (örnek olay) esas alınarak yürütülmüştür. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam & Tisdell, 2015). Yin (1984), durum çalışmasını, araştırmacının olaylar üzerinde kontrolünün olmadığı veya çok az olduğu, araştırmada nasıl ve niçin sorularına odaklanılan ve son olarak olay ya da olgu kendi doğal yaşam çerçevesinde çalışıldığında gerçek yaşam ile olay ya da olgunun arasındaki ilişkinin yeterince net olmadığı durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır.

Çalışma Grubu

Katılımcılar, araştırmanın yapılacağı birey ya da grupların araştırma sürecine kolay bir şekilde dâhil edilebilmesini (Ekiz, 2017) ve bu sayede zamandan, paradan ve çabadan tasarruf edilmesini (Creswell, 2009) sağlayan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmaya, 2022-2023 eğitim öğretim yılı birinci döneminde farklı illerde görev yapan 24 ilköğretim matematik öğretmeni ve 11 ortaöğretim matematik öğretmeni olmak üzere toplam 35 matematik öğretmeni dahil edilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların isimleri gizlilik esasına dayalı olarak Ö₁, Ö₂,...,Ö₃₅ şeklinde kodlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

	f	
	İlköğretim matematik öğretmenliği	24
Mezun olduğu bölüm	Ortaöğretim matematik öğretmenliği	3
	Matematik bölümü	8
Görev yaptığı okul	Ortaokul	25
	Lise	10
Bağlı olduğu kurum	MEB	25
	Özel	10
Deneyim	1 yıldan az	14
	1-5 yıl arası	12
	6-10 yıl arası	2
	11-15 yıl arası	2
	16 yıl ve üstü	5

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Öğretmenlerin matematiksel ispat hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından literatürden faydalanılarak hazırlanmıştır. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla görüşme formu ispat kavramına yönelik çalışması bulunan bir matematik eğitimcisine gönderilmiştir. Matematik eğitimcisi tarafından verilen dönütler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular aracılığıyla ispat kavramının öğretmenler için ne anlama geldiği, amacı, önemi ve ne sıklıkla kullanıldığının sorgulanması amaçlanmıştır. Son hali verilen görüşme soruları şu şekildedir:

1. Matematiksel ispat kavramını nasıl tanımlarsınız?
2. Matematiksel ispat yapmaktaki amacınız nedir?
3. Matematiksel ispat yapmak sizce önemli midir? Sebepleriyle açıklar mısınız?
4. Matematiksel ispatı meslek hayatınızda ne sıklıkla kullanıyorsunuz?

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Straus ve Corbin (1990) daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama olmak üzere üç tür kodlama biçiminden söz etmektedirler (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan bu çalışmada verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama türü kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda kodlar ve kategoriler belirlenmiştir. Ardından belirlenen kod ve kategorilere yönelik uzman görüşü alınmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra kod ve kategorilere son hali verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik çalışması kapsamında; kodlama, tema oluşturma ve içerik analizinde esas alınan soruların belirlenmesinde iki farklı matematik eğitimcisinden uzman görüşü alınmıştır. Kodlamaların güvenilirliğinin sağlanması amacıyla toplanan veriler içerisinden rastgele seçilen iki görüşme formu ise farklı üç matematik eğitimcisi tarafından kodlanmıştır. Kodlamalardan elde edilen frekansların uyum oranı Miles ve Huberman (1984) tarafından geliştirilen formül aracılığıyla hesaplanmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma Sayısı} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

Güvenirlik katsayısının değerinin 0.70 veya üzerinde olması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1984). Araştırmanın Miles ve Huberman güvenilirlik katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Bu değer güvenilirlik açısından yeterli olduğu söylenebilir.

Bulgular

Öğretmenlerin Matematiksel İspatın Anlamına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin matematiksel ispat kavramına ilişkin görüşlerini almak için öğretmenlere “matematiksel ispat kavramını nasıl tanımlarsınız? İspat kavramı sizin için ne ifade ediyor?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Matematiksel İspat Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Kategori	Kod	Öğretmenler
Doğruluk	Doğruluğun kanıtlanması	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅
	Teoremin geçerliliği	Ö ₂₄
	Aksiyomlarla ispat	Ö ₄
Kesinlik	Formüllerin kesinliği	Ö ₁₀
	Kuralların nereden geldiği	Ö ₂ , Ö ₁₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₃
Öğrenme	Formülün nedenleri	Ö ₁₂ , Ö ₂₆
	Teorem ispatı anlamlandırmak	Ö ₅
	Matematiğin anlaşılabilirliği	Ö ₁₅
İkna	İkna etme	Ö ₃₁
	Konu bütünlüğü	Ö ₁₃
Keşfetme	Yeni bilgi	Ö ₂₀
	Kurallar arası ilişki	Ö ₆
	Tahmin	Ö ₁₄

Tablo 2’den anlaşılacağı gibi öğretmenlerin büyük bir bölümü matematiksel ispatı doğruluğun kanıtlanması olarak tanımlamışlardır. Bununla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir:

Ö₃. “Matematiksel ispat bir hipotezin aksiyomlar yardımıyla doğruluğunun kanıtlanmasıdır.”

Ö₈. “Bir önermenin doğruluğunu göstermektir.”

Öğretmenlerin Matematiksel İspatın Amacına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin matematiksel ispat kavramının amacına ilişkin görüşlerini almak için öğretmenlere “matematiksel ispat yapmaktaki amacınız nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Matematiksel İspat Kavramının Amacına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Kategori	Kod	Öğretmenler
Doğruluk	Doğruluğun kesinliği	Ö ₁ , Ö ₁₅ , Ö ₁₉ , Ö ₂₄ , Ö ₃₅
Kalıcılık	Ezber yapmadan	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₂₁ , Ö ₂₇ , Ö ₃₁
	Kalıcı	Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₄ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₂
	Bilgiyi anlamlandırma	Ö ₉ , Ö ₂₀
Anlamlandırma	Transfer etme	Ö ₉
	Somutlaştırma	Ö ₂₅
	Açıklama	Ö ₂₃
Öğrenme	Formülün nereden geldiği	Ö ₂₂ , Ö ₂₈ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄
	Mantıklı cevap	Ö ₂
	Daha iyi öğrenme	Ö ₂₆
Keşfetme	Keşfetme	Ö ₂₃ , Ö ₃₁
	Merak giderme	Ö ₅ , Ö ₁₂ , Ö ₁₉
Duyuşsal özellik	İlgi çekme	Ö ₁₁

Tablo 3'ten anlaşılacağı gibi öğretmenlerin büyük bir bölümü matematiksel ispatın amacını kalıcılıkla ilişkilendirmiş ve öğrenilecek bilgilerin bu sayede ezber yapmadan edinilebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir:

Ö₁. "... doğrunun kesinliğini sağlamak amacıyla matematiksel ispat yapılır."

Ö₁₆. "... ezberleyerek değil de mantığa dayalı şekilde neyin nereden geldiğini göstererek..."

Ö₁₄. "... soyut kavramları insanların zihinlerinde daha kalıcı etikler bırakarak öğretme ihtiyacıdır."

Ö₉. "Matematiksel ispat öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve transfer edebilmesine yardımcı olur..."

Ö₃₂. "Formülün nereden geldiğini bilen öğrenci bunu unutmaz, kalıcılığı artırmaya yarar."

Ö₅. "Matematiksel ispat yapmak öğrencilerin bu nereden geliyor sorusunu, merakını cevaplıyor."

Ö₁₁. "...bilginin nerden geldiğini anlayarak ilgi çekici bilginin tarihi süreciyle beraber mantıksal ispatını yaptığımda öğrenciler daha rahat anlıyor."

Öğretmenlerin Matematiksel İspatın Öneme Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin matematiksel ispat kavramının önemine ilişkin görüşlerini almak için öğretmenlere "matematiksel ispat yapmak sizce önemli midir? Sebepleriyle açıklar mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir ve Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4. *Matematiksel İspat Kavramının Önemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı*

Kategori	Kod	Öğretmenler
Doğru bilgiye ulaşma	Dayandırma	Ö ₁ ,Ö ₁₈ ,Ö ₂₁ , Ö ₂₄
	Doğru bilgi	Ö ₁
Tatmin, ikna	İkna	Ö ₁ ,Ö ₆ ,Ö ₁₂ , Ö ₃₅
	Kavram kargaşası giderme	Ö ₈
Kalıcılık	Kalıcılık	Ö ₁₁ ,Ö ₂₈ ,Ö ₃₁ , Ö ₃₂
	Ezbersiz	Ö ₉ ,Ö ₁₅ ,Ö ₃₂
Fayda sağlama, öğretme	Kendini geliştirme	Ö ₃
	Kolay kavrama	Ö ₃
Keşif	Yol gösterici	Ö ₅
	Keşfettirici	Ö ₅ ,Ö ₁₆ ,Ö ₂₀ , Ö ₂₉
Anlamlandırma	Dersin anlamlı olması	Ö ₁₀ ,Ö ₂₃ ,Ö ₃₂
	Anlamlandırmak	Ö ₂₂
	Somutlaştırma	Ö ₄ ,Ö ₃₄
	Nedenini anlamak	Ö ₂₇ ,Ö ₂₉
Matematiksel beceri ve öğretim teknikleri	Sistemli	Ö ₂₅
	Beyin fırtınası	Ö ₃ ,Ö ₁₃
	Akıl yürütme	Ö ₁₄
Önemsiz	Matematiksel düşünme	Ö ₅ ,Ö ₁₄ ,Ö ₁₅ , Ö ₁₇ ,Ö ₃₀
	Öğrenci için gereksiz	Ö ₂₆

Tablo 4'e göre öğretmenlerin büyük bir bölümü matematiksel ispatın önemini anlamlandırma ve kalıcılıkla ilişkilendirmiştir. Bir öğretmen ise ispat kavramının önemsiz olduğu belirtmiştir. Bununla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir:

Ö₃₂. “Konunun anlamlı bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlar.”

Ö₂₈. “Kalıcılığı sağlamak için en önemli adımdır.”

Ö₂₆. “Öğrenciler bunu pek istemezler. Lisede o kadar önemli değildir.”

Öğretmenlerin Matematiksel İspatın Kullanımına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin matematiksel ispat kavramının önemine ilişkin görüşlerini almak için öğretmenlere “matematiksel ispatı meslek hayatınızda ne sıklıkla kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir ve Tablo 5' de sunulmuştur.

Tablo 5. Matematiksel İspatın Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Kategori	Kod	Öğretmenler
Kullanıyorum	Her konuda	Ö ₅ ,Ö ₇ ,Ö ₁₁ , Ö ₁₃
	Genelde	Ö ₂₅ ,Ö ₂₆ ,Ö ₂₉ , Ö ₃₄
	Evet	Ö ₂ ,Ö ₁₆ ,Ö ₂₁
	Bazen	Ö ₃ ,Ö ₁₀ ,Ö ₁₈ , Ö ₂₃ , Ö ₂₇ ,Ö ₃₃
	Belli konularda	Ö ₂₈ ,Ö ₃₂
	Çok az	Ö ₁₉ ,Ö ₃₀ ,Ö ₃₁ , Ö ₃₅
Kullanmıyorum	Hiç kullanmıyorum	Ö ₁ ,Ö ₄ ,Ö ₁₄
	Düzeyleri yetersiz	Ö ₁₂ ,Ö ₂₄
	Zorlanıyorum	Ö ₂₂

Tablo 5'ten anlaşılacağı gibi öğretmenlerin büyük bir bölümünün matematiksel ispat kullandıklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Kullanım sıklığını belirten öğretmenler büyük oranda bazen kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum matematiksel ispat kullanımının orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç

Bu çalışmada ilköğretim matematik ve ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel ispat kavramına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerden ilk olarak matematiksel ispat kavramını tanımlamaları istenmiştir. Alınan yanıtlar doğrultusunda “Doğruluk, Kesinlik, Öğrenme, İkna ve Keşfetme” şeklinde kategorilere ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu matematiksel ispatı “Doğruluk” kategorisi ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. İspat kavramının anlamına ve tanımına yönelik yapılan benzer çalışmalarda (Güler ve Dikici, 2012; Özdemir ve Kaplan, 2014; Selden ve Selden, 2003) da, yapılan bu çalışmaya paralel olarak; ispat, doğruluk-doğrulama kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Jones (1997) çalışmasında matematik öğretmen adaylarının matematiksel ispat kavramına yönelik algılarını, öğretmen adaylarının her birinin oluşturdukları kavram haritaları üzerinden incelemiştir. Matematik öğretmen adaylarının ispat kavramını farklı farklı algıladıklarını belirlemiştir. Ulaşılan bu sonuçlar çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden ikinci olarak matematiksel ispat yapmalarındaki amaçlarının ne olduğunu açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde “Doğruluk, Kalıcılık, Anlamlandırma, Öğrenme, Keşfetme ve Duyuşsal Özellik” şeklinde kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler arasında öğretmenler ispatın amacını en çok “Kalıcılık” kategorisi ile ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, ispat yapmalarındaki amaçlarının çoğunlukla bilgilerin öğrencilerin zihinlerinde kalıcı olmasının ve öğrencilere bilgilerin ezber yapılmadan öğretilmesinin olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler yaptıkları ispatlar sayesinde öğrencilerin matematiksel bilgilerin ne anlama geldiğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Benzer olarak, İmamoğlu ve Yontar-Toğrol (2015) çalışmasında matematikçilerin ispatlar aracılığıyla matematiksel bilgilerin ne anlama geldiklerini

öğrendiklerini belirtmektedir. Bu durum ulaşılan iki sonucun paralellik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü olarak öğretmenlerden matematiksel ispat yapmanın önemli olup olmadığını sebepleriyle açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde “Doğru bilgiye ulaşma, Tatmin-İkna, Kalıcılık, Fayda Sağlama-Öğretme, Keşif, Anlamlandırma” şeklinde kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler arasında öğretmenler matematiksel ispatın önemini daha çok “Doğru bilgiye ulaşma” ve “Anlamlandırma” kategorileri ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Moralı vd. (2006) çalışmalarında matematiksel ispat etkinlikler aracılığıyla matematiksel bilgilerin ortaya çıkacağını ve öğrencilerin matematiğin tadına varacaklarını belirtmektedirler. Ulaşılan bu sonuç doğru bilgiye ulaşma ve bilgilerin anlamlandırılmasıyla ilişkilendirilebilir.

Son olarak öğretmenlerin meslek hayatlarında matematiksel ispatı kullanıp kullanmadıkları sorgulanmıştır. Öğretmenlerin ispata yönelik anlayışlarının, öğrencilerin ispata yönelik anlamalarını etkilediği (Healy ve Hoyles, 2000) ve inanç ve anlayışların davranışların güçlü belirleyicileri oldukları (Nespor, 1987) göz önüne alındığında öğretmenlerin sahip oldukları inanç ve anlayışların meslek hayatlarındaki davranışlarını etkileyeceği açıktır. Bu durum matematiksel ispat kavramına yönelik inanç ve anlayışları yüksek olan öğretmenlerin meslek hayatlarında matematiksel ispatları daha çok kullanacakları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar bu yönüyle incelendiğinde öğretmenlerin genelinin matematiksel ispatı meslek hayatlarında kullandıkları sonucu ile karşılaşmıştır. Bu durum ise çalışmaya katılan öğretmenlerin matematiksel ispata yönelik yüksek düzeyde inanç ve anlayışa sahip olduklarının göstergesidir.

Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların az sayıda olduğu ve daha çok öğretmen adayları ile (Moralı vd., 2006; Doruk ve Kaplan, 2013; Turğut vd., 2013; Doruk ve Güler, 2014; Özdemir ve Kaplan, 2014, Çontay ve Duatepe-Paksu, 2019, Altıntaş ve İlgün, 2020) gerçekleştirildiği görülmektedir. Okullarda hem öğretim programının uygulayıcıları hem de nelerin öğrenileceği konusunda karar verici konumda öğretmenlerin olduğu (Ernest, 1989) düşünüldüğünde, hizmet içi öğretmenler ile yapılacak çalışmaların arttırılması, literatüre bu yönüyle katkı sağlayacağı söylenebilir. Yapılan bu çalışma sınırlı sayıda öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısının arttırılarak benzer çalışmalar yürütülebilir. Öğretmenlerin ispat yapma düzeylerine, ispat yapma sürecinde kullandıkları yaklaşımlara, yöntemlere veya stratejilere ilişkin çalışmalar yapılabilir. İspat kullanımına yönelik uygulama ortamlarında gözlem yapılarak öğretmenlerin sınıfta ispat kullanım sıklıkları daha açık şekilde belirlenebilir. Son olarak bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak, ispata yönelik inanç ve anlayışların ispatın kullanım sıklığını olumlu etkilediği (Fruinghetti ve Morselli, 2009) göz önüne alındığında konuya ilişkin derinlemesine bilgi elde etmek için farklı çalışma gruplarıyla ispat kavramı ve ispat kavramına yönelik inançlara ilişkin yeni çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Almeida, D. (2003). Engendering proof attitudes: can the genesis of mathematical knowledge teach us anything? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(4), 479-488.
- Altıntaş, E., & İlgün, Ş. (2020). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel İspata Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi: Kars Örneklemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1573-1582.
- Argün, Z., Arıkan, A., Bulut, S. & Halıcıoğlu, S. (2014). *Temel Matematik Kavramlarının Künyesi*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Creswell, W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (3rd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çontay, E. G., & Duatepe-Paksu, A. (2019). Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının İspatın Doğasına İlişkin Görüşleri. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(1), 64-89.
- Dede, Y. & Karakuş, F. (2014). Matematiksel İspat Kavramına Pedagojik Bir Bakış Kuramsal Bir Çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-71.
- Dickerson, D. S., & Doerr, H. M. (2014). High school mathematics teachers' perspectives on the purposes of mathematical proof in school mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 26(4), 711-733.
- Doruk, M., & Güler, G. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel ispata yönelik görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 71-93.
- Doruk, M. & Kaplan, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel ispata yönelik görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2013(2)1, 241-252.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Anı Yayınları.
- Ernest, P. (1989). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. In P. Ernest (eds.), *Mathematics Teaching: The State of the Art* (pp.249-254). London: Falmer Press.
- Ernest, P. (1994). *Mathematics, Education and Philosophy: An International Perspective*, Falmer Press, London.
- Furinghetti, F., & Morselli, F. (2009). Leading beliefs in the teaching of proof. *In Beliefs and attitudes in mathematics education* (pp. 59-74). Brill.
- Güler, G. & Dikici, R. (2012). Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel İspat Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 571-590.
- Hanna, G. (1995). Challenges to the importance of proof. *For the learning of Mathematics*, 15(3), 42-49.
- Hanna, G. (2000). Proof, Explanation and Exploration: An Overview. *Educational Studies in Mathematics* 44, 5-23
- Hanna, G. (2002). *Mathematical proof. In: Tall D. (ed.) Advanced Mathematical Thinking*. Mathematics Education Library, Kluwer, Dordrecht.
- Healy, L., & Hoyles, C. (2000). A study of proof conceptions in algebra. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(4), 396-428.
- İmamoğlu, Y. & Yontar-Toğrol, A. (2015). Proof construction and evaluation practices of prospective mathematics educators. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 3(2), 130-144.
- Jones, K. (1997). Student-teachers' conceptions of mathematical proof. *Mathematics Education Review*, 9, 21-32.
- Kline, M. (1982). *Mathematics: The loss of certainty*. New York, NY: Oxford University Press.
- Knuth, E. J. (2002a). Secondary school mathematics teachers' conceptions of proof. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(5), 379-405.
- Knuth, E. J. (2002b). Teachers' conceptions of proof in the context of secondary school mathematics. *Journal of mathematics teacher education*, 5(1), 61-88.

- Martin, W. G., & Harel, G. (1989). Proof frames of preservice elementary teachers. *Journal for research in mathematics education*, 20(1), 41-51.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Moralı, S., Uğurel, I., Türnüklü, E. & Yeşildere, S. (2006). Matematik öğretmen adaylarının ispat yapmaya yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 147-160.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Özdemir, F. & Kaplan, A. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillere Göre Matematiksel İspat Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2), 410-429.
- Selden, A. & Selden, J. (2003). Validations of proofs considered as texts: Can undergraduates tell whether an argument proves a theorem? *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 4-36.
- TDK. (2020). İspat tanımı. <http://tdk.gov.tr> adresinden 05.06.2022 tarihinde erişildi.
- Wikipedia. (2020). Matematik Tarihi. https://tr.wikipedia.org/wiki/Matematik_tarihi adresinden 06.06.2022 tarihinde erişildi.
- Turğut, M., Yenilmez, K., & Uygan, C. (2013). Ortaokul ve Lise Matematik Öğretmeni Adaylarının İspat Yapmaya Yönelik Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 227-252.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods (3rd Ed.)*. London: Sage Publications.

Transformations Created by the Third Industrial Revolution on Vocational Technical Education Systems

Haluk İŞLER¹

Gönderim Tarihi: 24.05.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2022

Makale Türü: Derleme Makalesi

Abstract

The First Industrial Revolution replaced manufacture production with the factory system and created radical transformations in production systems. Depending on these transformations, the master-journeyman-apprentice structuring has gradually left its place to institutive vocational and technical education (VTE) systems.

Fordist system, which is based on the Taylorist methods, formed the basic dynamics of the Second Industrial Revolution. The Second Industrial Revolution started to transform VTE systems into multi-level and diverse structures.

In the 1970s, due to crisis of the Fordist system, "flexible production systems" have come to the fore with the contribution of technological developments. This process led to the emergence of the Third Industrial Revolution. Flexible production systems have increased the demand for higher quality and flexible labor.

In this study, First and Second Industrial Revolutions have been discussed in general terms and the internal dynamics and the effects on the VTE systems of the Third Industrial Revolution have been put forth.

Keywords: Industrial Revolution, Post-Fordism, Flexible Production, Vocational and Technical Education

¹ Retd. Asst. Prof. Dr. (Ege University, Ege Higher Vocational School, Automotive Technology Program).
halukisler@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5630-4092

Introduction

Human history has generally been shaped by important leaps in scientific, social and economic fields. Especially in Europe in the last 400 years, the scientific and technological developments accompanying the enlightenment revolution has formed the basic dynamics of; the First Industrial Revolution with the mechanization and factorization process; the Second Industrial Revolution with the application of Fordist production techniques in factories; and after the 1970s, the Third Industrial Revolution with flexible production systems. Today, advances in fields such as informatics, communication, internet, cyber systems and artificial intelligence have begun to lay the groundwork for the Fourth or even the Fifth Industrial Revolution.

In the historical process, the leaps that occurred with the industrial revolutions take place in the form of, the previous one creates the next from within, and the continuation of the previous one for a while in the process of the next one becoming dominant.

All industrial revolutions made radical transformations inevitable in all social areas, especially in production structures, depending on their own conditions and internal dynamics. Vocational and technical education (VTE) structures are one of the areas where industrial revolutions necessitate the most comprehensive transformations.

The invention of the steam engine in the 18th century has provided a great increase in productivity by substituting the machine for the muscle power used in production for thousands of years. The factory system, which enables mass and standard production with machines, and then the Fordist system based on mass production, where Taylorist methods were applied, have started to destroy manufacture production that has no chance to compete with them. In the same period, while the training model based on the master-journeyman-apprentice system in manufacture lost its importance, with the effect of the nationalization process, school-based mass education models diversified in the extent of the complexity of the division of labour in the production process began to come to the fore.

The deep crisis because of, the Fordist system, which forms the basis of the Second Industrial Revolution, could not respond to the changing market dynamics after the 1970s created the conditions for the emergence of flexible production systems. In this process, demands of the markets to almost personalized products and services instead of standard products formed the main reason for the transition to flexible production systems. Beside, technological developments in fields such as automation, computer, internet and microelectronics have made possible this transformation, which is called the Third Industrial Revolution. The production, which became flexible depending on the variability of the markets, has brought forward the necessity for; diversification, flexibility and rapid change of the qualities of the labour force, which is the basic element of production. This radical transformation has created a great change pressure on the VTE systems organized according to the Fordist system requirements. Today, while the Third Industrial Revolution is over and the Fourth Industrial Revolution is being carried out, it is seen that the VTE systems of many countries cannot provide the transformations in accordance with the requirements of even the Third Industrial Revolution. One important reason for this situation is that some countries continue to produce mostly Fordist systems, and the other is that decision makers and implementers in VTE systems have not grasped the requirements of the Third Industrial Revolution, although it has been nearly 50 years since its emergence.

Putting forth the effects of Industrial Revolutions on VTE systems together with their basic dynamics; determining the differences between these dynamics and effects will make it easier to

identify the insufficient aspects of existing VTE systems and to create alternative models that can serve new training requirements.

This study aims to create a theoretical basis for the studies on making VTE systems responsive to current and future developments.

Problem

The enlightenment revolution, which left its mark on the last 400 years of human history, followed a parallel process with the developments in scientific, technological and social fields. Particularly, developments in scientific and technological fields have formed the basis of all industrial revolutions up to the present.

Industrial Revolutions, in accordance with their own dynamics, have made fundamental transformations necessary in all areas of social structures, especially in economic structures. VTE is one of the areas where these transformations are felt most deeply. The problem of this study is to reveal the effects of the current developments characterized by economic fields and industrial revolutions on VTE systems based on the 3. Industrial Revolution.

The Aim of the Study

The aim of this study is to reveal the effects of the 3rd Industrial Revolution, which rose above the 1st and 2nd Industrial Revolutions, on VTE systems in general terms. This study also focuses on the development of VTE models suitable for today's developments and it also aims to form a theoretical basis for VTE studies carried out against the 4. Industrial Revolutions.

The Importance of the Study

Revealing the effects of the 3rd Industrial Revolution on VTE systems on the basis of the 1st and 2nd Industrial Revolutions will enable the deficiencies of the existing VTE systems to be noticed, the development of alternative models and the construction of future-oriented models in the process leading to the 4th Industrial Revolution. The importance of the study is that it aims to reveal the basic principles to be followed in the studies of making VTE systems flexible and preparing them for the future.

The First Industrial Revolution

With the Renaissance and reform process in Europe, significant advances in the field of science and technology accelerated the mechanization process in production and paved the way for energy machines first with steam engines and then with internal combustion engines. The steam engine, which James Watt patented in 1775, was the cause of an important leap forward in industrialization. Mechanization first started in the textile, mining and metallurgy sectors. The steam engine, which allows the production machines to work collectively in the factory environment, has quickly begun to replace the low-efficiency muscle power. Mechanization, which started mainly in England in the 18th Century, created the conditions for the elimination of hand-based manufacture production, and caused the gradually increase in factory production. The systematic combination of standard machines designed to undertake sequential and interrelated tasks at different stages of the production process has formed the basis of factory production. Energy machines have been used to operate production machines on the one hand, and to be used for moving transportation vehicles on the other hand. The radical transformations brought about by mechanization in the fabric of production and labour processes created the First Industrial Revolution. The First Industrial

Revolution, which started in the UK, quickly spread to Europe and then to the USA, Japan and other parts of the world.

Production of low-efficiency manufacture, which is based on manual labour within the master-journeyman-apprentice hierarchy, which is far from standardization, has entered the process of extinction by being unable to compete with machines and factories in the face of the expanding market conditions. Masters (artisans), who had a command of all the processes of manufacture production, began to lose their jobs and create potential labour masses of factories, along with the journeymen and apprentices they employed, in parallel with the decrease in manufacture production. Machines designed to perform routine work in the factory system have greatly increased productivity and reduced costs, while also reducing the quality of labour that it routinates and simplifies.

In the Factory system created by the First Industrial Revolution, production has organized in consecutively arranged stations, although the products produced have not yet multipartite. This kind of production organization has begun to SME highlight the separation between the brain and manual labour with the technical division of labour. The labour of, the managers; the engineers who design products, machines and production systems, and workers who do routine, simple tasks have begun to separate sharply.

The First Industrial Revolution has brought to the fore organized and mass education models in line with its own structural needs instead of the VTE model which has been carried out for thousands of years based on the master-journeyman-apprentice in manufacture production. In the emerging nation states, as a requirement of new social and economic structures, school-type institutions that provide mass education and have a relatively centralized organization model have arisen. In this process, schools that gave education in the field of VTE emerged, first in factories and then throughout the country. These schools, in accordance with the policies of the nation states, have become official schools where general information have taught as well as provided VTE.

The Second Industrial Revolution

In the face of the deficiencies in steam technology, which constitutes the basic dynamics of the First Industrial Revolution, with the support of the developments in basic sciences, great technological advances have been made in areas such as transportation, electricity, communication, iron, steel, chemistry and war industries. Increasing demands during and after World War I has also accelerated these advances. In this process, new studies on production organization started to emerge.

At the beginning of the 20th Century, Frederick Taylor, in his studies called "The Principles of Organization of Scientific Business", predicted that the work should be divided into as small parts as possible with time and motion etudes. Taylor's system, which is based on a production organization made on a continuously sliding assembly line with single-purpose machines, using unqualified labor, was implemented for the first time in Henry Ford's "T" type automobile manufacturing plant in USA (Ansal, 1996:160). Unlike the factories with relatively few production stations in the First Industrial Revolution, production in the Taylorist system has organized on a sliding line where the number of stations increased much more. The Taylorist production organization, also known as the Fordist system, formed the beginning of the Second Industrial Revolution with the great productivity leap it created.

The Fordist system, based on a production line where special purpose machines are lined up one after another, has established a structure where each worker constantly performs a routine job defined on the basis of detailed division of labour, and there is a constant relationship between the

machine and the worker. The Fordist system has created a technical basis in standard processes, in which different rhythms and different processes are coordinated and transformed into many standard products with the support of quality control (Yentürk, 1990: 43-44). With the production organization created by the Fordist system, it has been possible to raised concentrate the work and productivity via increase the speed of the production line.

Bureaucratic and Taylorist organizational structures has been designed to strictly control productivity and management over workers by, creating rules and procedures, separating the function of scientifically designing the works from the execution of the business, and placing all business related information in management (Trans. from Bartol and Martin, 1991, by Dyer, 1998).

The Fordist organization of production, with its elaborate division of labour, has created detailed divisions within these two basic types of labour, while separating mental and manual labour with certain lines. While the division of labour has diversified in the manager and engineer sections, a detailed division of labour has been created for the manual workers. In particular, the work of manual labourers has been simplified as much as possible. Thus, even people with no training or experience could easily be introduced into Fordist production as line workers.

The diversity of skills and responsibilities in the Fordist system's production hierarchy also diversified the demands from VTE systems. For example, these demands have been in the direction of training the workforce at all levels, from the workforce to do the simple, routine works on the sliding production line, to the top managers and research and development (R&D) engineers. This situation has reflected in all educational components such as schools organized at national level, education models and education programs. While the line worker could be put into production with a few weeks of training at most, the training of R & D engineers or top managers could take years. Institutions such as VTE high schools and vocational training centres (VTC), which popularized for the training of the labour force who mostly work in manual labour, have organized according to programs that designed according to narrow specialization areas and with poor general academic aspects. Similarly, in engineering education, curriculums, although has relatively high quality, have been squeezed into narrow profession fields. As a result, the USA, Germany and Japan, which were the pioneers of the Fordist system and the Second Industrial Revolution, were the countries that applied the journeyman-apprenticeship system integrated with the school system and short-term vocational training mechanisms most comprehensively. These countries have also established the best universities in the world. In consequence of these developments in the Second Industrial Revolution, two types of VTE models have emerged in the world: First, the model in which VTE is built mainly in the workplaces, integrated with schools; the second is the model in which VTE is mostly carried out in schools. The first model was used mostly in developed countries, while the second model was used in countries that have not yet completed its development. This differentiation continues to a certain forms today.

The Third Industrial Revolution

The Fordist system, which cannot be changed easily due to its nature, started stuck in the face of demand changes in market structures after the Second World War.

In the 1970s, it was observed that new forms of organization and technological transformations were made in the production processes in order to overcome the congestion of Fordism, which gradually turned into a world economic crisis (TMMOB, Kasım 1993:10). The flexible production systems (FMS), also defined as Post-Fordism, has formed the focus point of these transformations. Post-

Fordism, which accepted as the beginning of the Third Industrial Revolution, has been dominant especially after the 1980s.

In the flexible production system, instead of single-purpose operations machines and inflexible production line arranged according to the standard products in the Fordist system, it seen that, multi-purpose (CNC-Computer Numerical Control) machines equipped with computer and automation technologies. A flexible production line can produce much kind of products by way of switch from one product to another product in a very short time. Microelectronic technology and informatics-communication-organization technologies have played a very important role in making flexible production system possible. Advances in microelectronics technology are the technical predecessors of nanotechnology, primarily genetic engineering, which makes it possible to develop biocomputers (Göker, 1991:7).

The reason why microelectronics is described as the dominant technology of our age is not that it is frequently encountered in durable consumer goods such as TVs and music sets where this technology is applied. The main reason of, it is widely used in investment goods, production methods and business processes and radically changes the objects, methods and processes in which they are used. Programmable machine tools and process machines, industrial robots are examples of products of microelectronics in the field of investment goods (Göker, 1991: 7). The same technology has revealed the methods of Computer Aided Manufacturing (CAM), Computer Aided Design (CAD), Computer Integrated Management (CIM) and cybernetics in production processes. "Just in time" production (JIT) has also become possible with microelectronic technology. With the help of microelectronics and computer technology, the machines have been made multi-purpose by using technologies, such as electro-mechanic, hydraulic, pneumatic, highly advanced robots, and automated systems (process control) that take over the control of the production process.

Advances in microelectronics have resulted in robots replacing workers. However, automation has not limited to the production area, it has also started to include control, research and decision-making processes. In other words, not only ordinary workers but also the functions of the manager have become transferable to robots and machines (Şaylan, 2003: 164). In addition to, developments in the field of artificial intelligence have accelerated this process even more.

CNC benches and industrial robots can replace three or four conventional benches, as well as having the ability to produce another product or change a process in a very short time, so they can reduce sizes of the production areas and factories. At the same time, with the cell organizations in the flexible production system, two CNC machines are used by one operator, thus one operator is employed instead of six to eight (Ansal, 1996: 187). Thus, both the number of classical benches and the number of operators can be reduced with CNC machines.

With CNC machines and robots, working under computer aided design (CAD) and computer aided manufacturing (CAM) techniques, work interruptions have been minimized, the number of operations has been reduced, and zero defect production has been made possible with immediate uninterrupted quality control. The technological composition of this system provides the flexibility of production in the face of highly differentiated demands at low cost, while the system itself has gained a flexibility that can easily adapt to technological developments. The new technology revolution has also brought radical transformations in production, distribution, transportation and management processes.

Microelectronics-based automation, the pioneer of the Third Industrial Revolution, brought the opportunity to replace the labour force in production with capital largely, and reduced the rate of

labour in production costs to less than 15% in many areas. Automation has, replaced the unskilled and semi-skilled workforce, on the other hand increased the need for a less but highly skilled workforce. This innocent-looking effect, while has led to a radical transformation all over the world, has led to social and economic problems such as increasing unemployment rates in central countries, collapsing welfare state, part-time working and subcontracting (Kazgan, 1997: 166).

The tools and technologies emerged by the developments in the field of microelectronics, while have enabled the localization of the production process, have ensured the centralization of the management with a high level of efficiency. The new production process has entered into a localization that will respond to market conditions in the best and fastest way, and use production factors in the most efficient way (Şaylan, 2003: 192). Post-Fordist developments have emerged in two main trends (Öngen, 1996: 183): The first is a flexible speciality system based on small and medium sized enterprises (SME) that emerged especially in northern Italy; the second is the flexible production system known as "Toyotizm" or "Lean Production", which was first implemented in Japan Toyota factories.

The flexible speciality system has spread to Germany, France and Denmark from northern Italy, where SMEs, which both compete with each other and cooperate in various ways by exchanging production information with each other. However, it should be stated that the relations of SMEs with each other are not independent from the coordination and interests of large-scale enterprises. This system has, started with the transfer of some stages and parts of the production process to subcontractors and gradually expanded with the spread of SMEs engaged in contract manufacturing depending on large and multinational companies (Ansal, 1996: 188). According to the characteristics of the market, SMEs have started to make flexible production with the help of new technologies in areas vacated by large companies.

The lean manufacturing system has emerged with microelectronic technologies making mass production flexible (Taymaz, 1993: 34). The relations of this system, which spread around the world as a Japanese model, with SMEs are not different from the flexible specialization system. The fact that these systems, which give the impression that they are two different models, actually produce the same results in all processes of production and relations between companies reveals that the flexible production system does not need to be examined under different headings.

The flexible production system has also brought about significant changes in the qualifications expected from the workforce. In flexible production, it is imperative to be able to use advanced technologies effectively and to benefit from the workers' capacities, production experiences and mental potentials at the highest level. Therefore, flexible production has revealed the need for workforce who, well trained; actively contribute to product renewal, quality increase and design processes; competent in computer programming, machine use, adjustment, maintenance and repair; flexible in the face of changing production conditions and skilled for foreign language. In flexible production, significant decreases are observed in the number of unskilled workers involved in the production process in workshops and factories. A study conducted in France shows that there is an average of 6% decrease in unskilled labour every year (Lordoğlu, 1989: 179).

Unlike Fordist production, the employee is given authority and responsibility in flexible production, and in case of any faulty production or breakdown, workers are expected to intervene immediately and solve the problem (Ansal, 1996: 188). Quality control does continuously carried out during production, as well as operations such as, maintenance, repair of machines, cleaning of the environment, and mold replacement always carried out by the same workers. In order to fulfil all

these, workers are required to have a wide variety of skills therefore they are given intensive training including production knowledge in their workplaces. Even the acquisition of some skills has a direct effect on wage increases (TMMOB, 1993: 13). In addition, working groups are formed in teams or cells in order to increase the productivity of the workers.

In flexible production, techniques such as Quality Control Circles (QCC), Total Quality Management (TQM), Total Preventive Maintenance (TPM) has been created for, continuously development of the production technology by workers' knowledge, skills, work experience and suggestions.

The need to obtain the most efficiency from high-tech machines and robots and to ensure the continuity of the work brings radical changes in terms of both the employment structure and the composition of the workforce.

It is observed that high technology has a negative effect on employment in some areas. With the advent of automated production systems, many jobs that were previously done with human labour have begun to be done by robots and machines. However, while high technology has narrowed employment in some fields, it also led to the emergence of new jobs and new professions depending on the labour force categories that produce use and control high technology (Öngen, 1996: 184). Flexible production systems also have an effect on the removal of permanent employment in some professions. For example, positions such as production line supervisor, quality control staff and stocking staff in the Fordist system have eliminated. In addition, there are employees who come from time to time and take special actions. In labor types, there is a shift from manual labour to brain labour, in other words, an increase in the service sector.

The Third Industrial Revolution has not only increased the rate of manufacturing to trade in terms of value-added, but also shifted the scope of trade activities that have increased the wealth of nations throughout history from agricultural products and natural raw materials to manufacturing industrial products (Yenal, 1999: 29). For example, service jobs in Europe have already reached seventy percent of the total workforce. In most of the Western European countries, it is clearly observed that the basis of traditional sectors such as textiles, steel and heavy industry is disappearing and new sectors that produce microelectronics-based consumption and capital goods are developed, so new types of labour have replaced traditional types of labour (Öngen, 1996: 178). Even countries such as S. Korea and China have moved from traditional labour-intensive industries such as textiles and clothing to complex and technologically sophisticated industries such as computers, transportation vehicles and machinery. Even in the production of low value-added goods, with the developments in manufacturing technology, flexible production processes have replaced mass production based on the line system (Gereffi, as cited in 1994, Özüğurlu, 2008: 99).

Increasingly, organisations are focusing on the third choice, outsourcing, as a means to increase flexibility and generate high customer value. Outsourcing is a form of restructuring that often involves personnel reduction when it is used to replace a function that was once provided internally. Thus the outsourcing of both core and non-core tasks has become widespread in recent years (Trans. from Daugherty and Droge, 1990). Beginning with support services like catering and cleaning, the approach often develops rapidly to include central service functions such as personnel, accounting, and information systems, as well as traditional core operations including R&D, logistics, engineering, and manufacturing (Harvey E. Griggs, Paul Hyland, 2003).

The flexible production system has brought significant changes in issues such as organizational forms of companies, management systems, size strategies, relations with other companies and sub-industry organizations, information technologies they use, marketing and finance systems.

The radical changes in the organization of production and the use of information technologies in management required the redefinition of the levels in the managerial hierarchy pyramid. In the Fordist system, the administrative system is in the form of a classical central bureaucracy, based on a vertical flow of information, with formal rules of control and a chain of command from top to bottom. In flexible production systems, administrative structures have organisation that, enable horizontal and vertical flow of information, versatile communication network, includes the systematic network of units with unitary autonomy, self-control, participation and suggestion features and has more flattened pyramidal structure. This kind of relationship established between decision and production, while reduces the classical bureaucracy, it also make the bidirectional feedback mechanism work faster.

Information technologies have made enabling the companies to respond instantly to demand changes by make versatile and fast the communication between the units in the market and the company, as is the case with in-company communication,

Flexible production systems have also changed the companies' own network of relationships. It is seen that, with the acceleration of capital and information flow in the world related to the internationalization process of capital, companies go into strategic cooperation in order to protect or increase their competitiveness, and even large companies and multinational companies, known as archrivals, increasingly make technological cooperation agreements, especially in the most dynamic information-intensive sectors. In the face of increasing competition and the pressure created by R & D expenditures reaching very high levels, companies aim to protect their advanced technology with established partnerships, to create technological innovations and to set common standards. At that point, unlike classical company marriages, the main reason is sharing the costs and risks of producing information / technology instead of joint production.

Especially, the ability of innovations in advanced technologies to be easily implemented in different production areas strengthens the motivation for cooperation. For example, a new technology in the field of microelectronics can be easily used simultaneously in a medical device or a musical instrument. As a concrete example, Olivetti and Hitachi companies collaborated with Goldstar on software development (Göker, 1991: 14).

Small and medium-sized enterprises (SMEs) have become more important than before, as small and unstable markets based on variable demand put Fordist mass production into crisis. In the increase of this importance, SMEs' ability to produce flexible in the face of changes in demands, as well as the attempts of large companies to find solutions to the problems of Fordist production, which turned into crisis, had a large share.

With the Post-Fordist developments, about the SMEs gain importance in a way that they did not before, it is necessary to mention that, there are many external influences mainly the interests of large companies besides the flexibility that characterizes SMEs' production structures. The fact that the importance given to SMEs has increased compared to the past does not show that the claims that they have become the alternative of large-scale companies are correct (Algan, 1994: 15). On the contrary, the field of activity of SMEs is limited to the areas vacated or transferred by large-scale companies and the framework drawn by large companies. The production of goods and services such as investment machinery and instruments, transportation vehicles, electrical and electronic

devices and facilities, telecommunication systems, machine tools, hypermarket chains management, international tourism organizations are necessarily carried out by large-scale and international companies having great value-added shares in the world economy today, in terms of the size of the investment they require.

SMEs either produce goods and services in sectors where large-scale enterprises are emptied or operate in the position of sub-industry enterprises, subcontractors or subcontracting enterprises in areas where large enterprises produce. While large companies transfer certain parts of their production to SMEs, they also provide support improving product quality, improving shipping and communication systems, reducing costs, products design and technology development at certain levels. Large companies that place more responsibility on SMEs in production and design functions, find the opportunity significantly to reduce their investments in these areas. This is one of the most important effects enable SMEs to create more innovation than before.

Especially, it is seen that multinational companies transfer some of their R&D activities to SMEs in order to benefit from the characteristics of SMEs to establish more organic links with local markets. Because, the millions of SMEs scattered around the world, have great advantages and unique experiences due to their presence in markets with a wide range of demands and characteristics. For example, the seat designs of the cars that the Mercedes Benz automobile company will sell in the Far East are made by the local businesses in consequence of this requirement.

SMEs, which have to work in connection with other enterprises, cannot spontaneously create the kind of cooperation environment required by flexible specialization without the help of public institutions and large enterprises due to their sectoral diversity and geographical dispersion. SMEs are also dependent on large companies and public institutions in terms of providing the high technology they use in flexible production. Because the high technology, which forms the technical basis of the flexible production system, is under the control of large companies and public institutions that can carry out R&D studies that require large expenditures today.

While only 4% of companies employing less than 1000 workers in the USA are engaged in research activities; 90.1% of companies employing more than 5000 workers do research. In the USA, 80% of the industrial R&D activities are concentrated in 500 companies employing more than 5000 workers. Major companies that first four rank within the OECD realized 50% of the total R&D projects in the industry. R&D programs of 100 large companies within the same group of countries reach 80% of the total (Erdost, 1991: 28). In Turkey, according to the results of the Small and Medium Scale Manufacturing Industry Survey, 92.3% of small-scale companies and 85.1% of medium-sized companies do not have R&D units (Sarıkaya, 1995: 22).

The developments of SMEs, which gained relative importance in the face of large companies that stumbled with the crisis of Fordism in the 1970s, stopped towards the end of the 1980s and then began to decline.

Building on the work of Cooke et al. (1989), Blyton and Morris (1991) suggest that five broad trends are occurring in the re-organisation of industry that indicate forms of flexibility (Dyer, 1998):

- There is a tendency for vertically integrated organisations to use subcontractors.
- Internationalisation is occurring through the expansion into international markets to increase market share; and, through the forming of joint ventures, mergers, and acquisitions with corporations outside of the domestic sphere.
- There is an increase in investment in flexible automation machinery.

- There is a new focus on satisfying customers through quality improvement and adapting products and services to customer demand using total quality management (TQM) and just-in-time (JIT) methods
- Unskilled, semi-skilled and professional workers are increasingly required to take on a broader range of tasks, and there appears to be a move toward increasing the proportion of professional workers compared to semi-skilled and unskilled workers.

The Effects of the Third Industrial Revolution on Vocational Technical Education Systems

Due to the very short product cycles in flexible production, the duration required for the training of the workforce is very low.

In the Fordist system, apart from the training of qualified core workforce working in areas such as design, R&D and management, the VTE system, which mostly trains a workforce with the competence to do simple work in the production line, has started to become inadequate with the emergence of flexible production systems and faced the need for radical transformation. However, VET systems, which are predominantly among the functions of national states, could not keep up with these rapid developments in most of the industrialized countries and fell behind the current technological level. This situation has brought to the fore the VET model based on school-company cooperation, which is applied in various ways in all industrialized countries today. In addition, companies have started to make in-company training units more effective, which provide very intensive training in accordance with their own needs. Company training activities have begun to be perceived as a continuous firm function, and the workforce has started to be trained periodically depending on the phases in production. For these activities, companies have employed more master trainers, technical teachers and training experts who maintain their direct relationship with production. Firms regard the workforce graduated from classical VET schools as candidates for their special training and apply a second training program to this workforce. Because it is not possible to implement a curriculum suitable for all specific areas of business life and to equip students with appropriate qualifications for every business area in the education processes in schools. For this reason, it is obligatory to take the human resources to orientation training in the workplaces according to the characteristics of the enterprises. The duration and quality of training in workplaces vary according to the sector of the workplace and the characteristics of the jobs. For example, the table below shows the average training hours given by the companies in Europe to their employees on a sectoral basis.

Table1. Training Hours per Employee in European Firms in 2005 (Eurostat 2009)

Sector	Training Hours
Real estate, renting and business activities	10
Financial intermediation	20
Post and telecommunications	13
Land transport, transport via pipelines, water...	9
Hotels and restaurants	4
Wholesale and retail trade, repair of motor...	6
Construction	6
Electricity, gas and water supply	15
Manufacturing	9
Mining and quarrying	9
Other community, social, personal service...	9

The duration of the training given by the companies to their employees increases depending on the level of scientific and technological composition of production. Since flexible production systems contain more technology than previous production systems, in-service training durations are higher. For example, the average per year for new workers in assembly plants in the automotive industry, 380 hours in Japan, 173 hours in Europe, 90 hours in Turkey and 46 hours in US are given of training (TMMOB, 1993: 26). Fiat, which is one of the first companies to adopt flexible production practice in the automotive sector, which is among the dominant sectors in the world economy, created new job definitions while liquidating some of the jobs included in the Fordist job description, and this situation immediately required the establishment of a new automation and training organization (Gülsever, 1989: 167). In fact, with the "Fire" (Fully Robotized Engine) initiative, which is the most important attack of Fiat's automation mobilization, an educational mobilization that cost 21 million dollars for 950 workers was supported. With "Fire" initiative, it was aimed, via mass training, both giving the workers a high skill combination, and replacing the existing workforce the youngest workers who can show high cooperation and are compatible. Also, Renault firm started a broad training campaign to re-skill the workforce in accordance with the flexible production philosophy. The most important feature of educational mobilization is realize the training organization within a flexible production systematic in a way that in a hierarchical stratification extending from top management to down workers (TMMOB, 1993: 47).

In parallel with the importance SMEs have gained in company relations in the face of changing market dynamics, it has become important to increase the education level of employees working in SMEs. The training support offered to SMEs has begun to be increased by the companies and government organizations they are associated with. Non-formal education institutions and main company training programs have been predominantly used in providing this support. These training programs have begun to be designed with flexibility to respond to changes in the market and production processes and with a specific target-oriented approach. While SMEs already had a very weak power against big companies, they started to weaken even more after the 1990s. That is why SMEs have become dependent on also VTE services due to their technological dependence on large companies. SMEs have become a crutch in the efforts of large companies, which have Fordist mass

production to overcome the crisis and realize the flexible production. SMEs continue to be dependent on large companies in terms of technology and VET today.

The most important change created by flexible production technologies in VTE systems has been in the nature of training programs. From the training approach based on narrow specialization suitable for the production character of Fordist production system, there has been a transition to a modular education approach, which aims to provide a broad professional perspective and makes it possible to have a versatile, professional and inter-professional transition.

The training programs prepared as module groups in the modular education system have the feature of articulation or transition with similar modular programs. At the same time, new modular programs produced with new technologies are also complementary to sub-programs. UNESCO revealed this situation in 1974 as follows: "VTE should start with a broad base. Thus, horizontal and vertical connections between school systems and school and employment will be facilitated. Programs should be designed in such a way that the transition from one field to another within VTE is allowed" (Sönmez, 1995: 10).

At the "Proceedings of The European Symposium on Education, Training and Employment", it has been said: "Individuals should learn to adapt themselves to technological developments and learn as a result of greater responsibility and autonomy in their duties. It is not enough to master only one vocational branch"(As cited in Sönmez, 1995: 9). Similarly, in the "International Symposium on Dual Vocational Training", the new understanding is emphasized by saying like that: "A new development in recent years has been to give special appreciation to broad-based vocational training again. This is because new technologies have put an end to the specialization training that has been before. The broad-based basic education will ensure that employees adapt to near areas of specialization in the future" (As cited in Sönmez, 1995: 10).

The flexible production systems, which are the driving force of the Third Industrial Revolution, in parallel with their processes, started to demand high level and multiple qualifications from the workforce. The most important of these qualifications are the flexible qualifications with high scientific and technological content, rapidly changing and transferable between disciplines and with a wide range of competencies rather than a narrow scope. Demands for the qualifications expected from the workforce has create pressure to, extend the (pre) basic education periods required for VTE, increase the content levels of VET programs and continue to lifelong learning.

The Dynamics of the Transition from the Third Industrial Revolution to the Fourth and Fifth Industrial Revolution.

Today, developments in areas such as new generation software and hardware, bio-computers, internet of things, cyber systems, smart (dark) factories, robotic systems and artificial intelligence constitute the basic dynamics of the transition from the Third Industrial Revolution to the Fourth Industrial Revolution. The basis of the 4th Industrial Revolution was the real-time communication and autonomous control and optimization of systems, machines, devices and products, through developed software and networks, at all stages of production, with developing science and technology. The developments that formed this ground could be realized through Cyber-Physical Systems (CPS) and the internet that connects these systems. Cyber-physical systems connect the physical world with the virtual computing world with the help of sensors (sensors) and implementers (actuators).

The dynamics created by the 4th Industrial Revolution are expected to be as follows:

- Establishment of smart factories where machines and devices communicate with each other autonomously and determine their production activities.
- The ability of smart factories to instantly produce products suitable for individual requirements.
- Increasing global cooperation opportunities in R&D and design processes.
- Minimizing human intervention by making equipment such as buildings, transportation vehicles, household appliances, robots, machines smart.
- Redesigning services such as education, health, justice, security.
- Having radical transformations in all employment areas.

Nowadays, while the Fourth Industrial Revolution is being realized, the emergence conditions of the Fifth Industrial Revolution in which the focus entirely on human, society and the environment are appearing almost simultaneously.

The 4th Industrial Revolution, rising above the scientific and technological combination created by the 3rd Industrial Revolution, revealed new dynamics in raising people suitable for radical transformations in business life and production. While the competencies expected from people in business life have diversified, their content has started to deepen. Competent human resources are needed in areas such as communication, design, software, autonomous systems, cyber-physical systems, virtual and augmented reality applications. With the diversification in the qualification sets, the transitions between these sets are also increasing. In terms of the competencies expected from human resources, it has begun to move from narrow-scoped structures to broad-range structures. The complexity of the work in business life, the increase in the types of tasks that the employees have to do, the prominence of flexible business models and teamwork methods constantly increase the types of competencies required in the workplace. Now, businesses tend to employ human resources who are not only doing routine work, but are creative and can easily adapt to change, can produce solutions to problems as soon as possible, bring new suggestions and make continuous learning a part of their lives.

The qualified workforce, which has started to replace the unskilled workforce, which has become a implement for reducing costs in traditional company management, is now seen as the most basic element of production and productivity increase. The training need of the qualified human resources, which is increasingly prominent in all social areas, especially in employment and production processes, forces educational organizations that have the task of educating this human resource to change. The dynamics of development emerging in social and economic structures increase the pressure of change on educational institutions. For this reason, reorganization of education systems becomes inevitable in order to meet the future needs of human resource qualifications. Along with the new developments, in parallel with the changes in the qualifications expected from human resources, radical transformations have started to emerge in education, such as curricula, learning and teaching methods, training environments, instructor qualifications, training tools and equipment, training periods.

Today, among the employability criteria, only vocational and technical competencies are not considered sufficient, features such as, being able to adapt quickly to changes, making the right decision, having creativity and problem-solving skills, having ethical values, taking responsibility in production, communicating in various types, adopting the principle of lifelong learning, being able to use up-to-date technology, being prone to teamwork, and knowing a foreign language are sought. VTE institutions are expected to provide individuals with these qualifications as well as professional qualifications. In summary, it is expected from VTE systems not only to provide

individuals with certain professional qualifications, but also to offer broad-perspective education opportunities that will enable individuals to be successful and happy in all areas of social life.

Education as a whole is meaningful when it is defined in terms of the development of the human being and society together with the person. Education has a plurality of functions in terms of the developments which of, abstraction ability, skills in the artistic field, basic and social sciences, which are the main determinants of human existence. (Ercan, 1998: 152). These qualities given to people ultimately constitute the synergy of social development. In this respect, education does not only undertake a function that prepares people for business life. In today's world, the development of human beings in all aspects is a necessity for the persons themselves and for all areas of society. Business life is just one of these areas. For this reason, the conditions that today towards the Fourth and Fifth Industrial Revolutions emerged made it necessary for VTE systems to evolve from the goal of training only "labour force" to the goal of "raising" people "integrated with other educational organizations.

Conclusion

The Fordist system, which showed great development until the 1960s, faced a crisis in the following years and efforts to overcome the crisis of the Fordist system led to the emergence of "flexible production systems". With the help of high technology, flexible production systems that have a production organization that can respond to variable market demands and that led to the Third Industrial Revolution, have brought about important changes in the qualifications expected from the labour force. It also, necessitated a fundamental change in the objectives expected from VTE systems depending on the need for flexible labour.

In flexible production, necessity of workforce who, well trained; able to use advanced technologies effectively; can actively contribute to product renewal, quality increase and design processes; competent in computer, machine use, adjustment, maintenance and repair; flexible in the face of changing production conditions; fluent in foreign languages; committed to ethical principles has come to the fore. The need for unqualified workforce in workplaces has begun to decrease. Depending on these requirements related to the increase in the scientific and technological composition of the professions, the trend of extending the basic education periods required for the transition to VTE and increasing the starting age of VTE gradually has become mandatory. Suggestions and approaches in the opposite direction of this tendency, although many years have passed since the emergence of the Third Industrial Revolution, unfortunately continues to be effective in determining education policies in countries, have not yet gotten out of both the Fordist system, and the production model of foreign-dependent, goods and services with low added value.

In the face of new developments, VTE systems in many countries could not keep up with rapid developments and fell behind the current technological level. This situation has highlighted the VET models based on school-company cooperation, which are implemented in various ways, and the companies have started to make in-company training units, which provide very intensive training in accordance with their own needs, more effective. In addition, training activities have started to be perceived as a permanent firm function.

The flexible production system has given importance to SMEs like never before. However, at this stage, SMEs have not emerged as an alternative to large enterprises; on the contrary, they have become enterprises that large enterprises benefit from in their production activities. For this reason, large enterprises have started to provide technology and training support to SMEs.

The need for qualified human resources, especially in employment and production processes, increases the pressure on educational organizations that have the task of raising this human resource. Changes in social and economic structures force educational institutions to change. Therefore, the reorganization of education systems, which will prepare human resources for the future, has become inevitable. In parallel with the changes in the qualifications expected from human resources, transformations are also required in subjects such as educational environments, curricula, training periods, learning and teaching methods, qualifications of trainers, training tools and equipment. In summary, VTE systems are expected to offer individuals not only vocational and technical qualifications, but also broad-perspective education opportunities that will enable individuals to be successful and happy in all areas of social life.

The world is today on the brink of, the Fourth Industrial Revolution and, according to some approaches, the Fifth Industrial Revolution. As in the previous Industrial Revolutions, the Fourth and Fifth Industrial Revolutions will require transformations in all social areas, especially in production and education processes, in accordance with their own dynamics. Societies that anticipate these transformations and prepare accordingly will undoubtedly be ahead.

References:

- Algan, N. (1994). Küçük ve orta ölçekli sanayi işletmelerinde (kobi) etkinlik, verimlilik ve karlılık açısından bir değerlendirme. *Verimlilik Dergisi*, Ankara: MPM Yayını, 1994/3. (An evaluation in terms of efficiency, productivity and profitability in small and medium sized industrial enterprises (SMEs). *Journal of Productivity*, Ankara: MPM Publication, 1994/3.)
- Ansal, H. (1996). İşgücünün niteliği ve eğitimde yeterlilik-teknolojik gelişme döneminde işgücünün niteliği. *TMMOB 1995 Sanayi Kongresi Bildiriler Kitabı 1-2*, Ankara: MMO Yayını, Yayın No: 186, Mart. (Quality of workforce and competence in education - quality of workforce in the period of technological development. *TMMOB 1995 Industry Congress Proceedings Book 1-2*, Ankara: MMO Publication, Publication No: 186 March.)
- Dyer, S. (1998). Flexibility Models: A critical analysis. *International journal of manpower*. *MCB University Press*, Vol. 9, No. 4, pp. 223-233, 0143-7720.
- Ercan, F. (1998). Eğitim ve kapitalizm. İstanbul: *Bilim Yayıncılık*, 1. Baskı, Haziran. (Education and capitalism. İstanbul: *Bilim Publishing*, First Edition, June.)
- Erdost, C. (1991). Teknoloji üretiminin çağdaş özellikleri ve teknoloji üretiminde devletin rolü. *TMMOB Makine Mühendisleri Odası, 1991 Sanayi Kongresi Bildiriler Kitabı*, Ankara: MMO Yayını, Yayın No: 148/1, Kasım. (Contemporary features of technology production and the role of the state in technology production. *TMMOB Chamber of Mechanical Engineers, 1991 Industry Congress Proceedings*, Ankara. MMO Publication, Publication No: 148/1, November.)
- Eurostat (2009). Training hours per employee in European firms in 2005.
- Göker, A. (1991). Mikroelektronik ve buna bağlı teknolojilerin kazandığı olağanüstü önem. *TMMOB Makine Mühendisleri Odası 1991 Sanayi Kongresi, Elektronik Sanayi Sektör Raporu*, Ankara: MMO Yayını. Yayın No: 149/4, Kasım. (The extraordinary importance acquired by microelectronics and related technologies. *TMMOB Chamber of Mechanical Engineers 1991 Industry Congress, Electronics Industry Sector Report*, Ankara: MMO Publication. Publication No: 149/4, November.)
- Göker, A. (1991). Yeni sanayileşen ülkelerde elektronik sanayi: G. Kore, Tayvan, Brezilya, Hindistan ve Singapur deneyimi. *TMMOB Makine Mühendisleri Odası, 1991 Sanayi Kongresi, Elektronik Sanayi Sektör Raporu*, Ankara: MMO Yayını, Yayın No: 149-4, Kasım. (Electronics industry in new industrialized countries: experience of S. Korea, Taiwan, Brazil, India and Singapore. *TMMOB Chamber of Mechanical Engineers, 1991 Industry Congress, Electronics Industry Sector Report*, Ankara. MMO Publication, Publication No: 149-4, November.)

- Gülsever, T. (1989). Teknolojik gelişme enformasyon teknolojisi, esnek üretim ve esnek uzmanlaşma. *TMMOB Makine Mühendisleri Odası, 1989 Sanayi Kongresi Bildirileri I*, Bursa: MMO Yayını, Yayın No: 134/1. (Technological development information technology, flexible production and flexible specialization. *TMMOB Chamber of Mechanical Engineers, 1989 Industry Congress Proceedings I*, Bursa: MMO Publication, Publication No: 134/1.)
- Griggs, H.E. and Hyland, P. (2003). Strategic downsizing and learning organisations. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 27, No. 2/3/4, pp. 177-09-0590, Publication date: 1 March 2003, ISSN: 03.
- İşler, H. (1997). *Sanayileşme ile mesleki teknik eğitim politikaları ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Kamu Yönetimi Lisans Üstü Uzmanlık Programı, Ankara. (*Relationship between industrialization and vocational technical education policies*. (Unpublished Master Thesis). Institute for Turkey and Middle East Public Administration, Public Administration Graduate Specialization Program, Ankara.)
- Kazgan, G. (1997). Küreselleşme ve yeni ekonomik düzen, ne getiriyor, ne götürüyor, nereye gidiyor? İstanbul: *Altın Kitaplar Yayınevi*, Ekim. (What does globalization and new economic order bring, what does it take, where is it going? İstanbul: *Altın Kitaplar Publishing House*, October.)
- Lordoğlu, K. (1989). Yeni teknolojinin yeni ürünü: emek sürecinde niteliksizleşme. *TMMOB Makine Mühendisleri Odası, 1989 Sanayi Kongresi Bildirileri*, Bursa: MMO Yayını, Yayın No: 134/1. (New product of new technology: dequalification in labor process. *TMMOB Chamber of Mechanical Engineers, 1989 Industry Congress Proceedings*, Bursa: MMO Publication, Publication No: 134/1.)
- Öngen, T. (1996). Teknolojik gelişme döneminde işgücünün niteliği. *TMMOB 1995 Sanayi Kongresi Bildiriler Kitabı 1-2*, Ankara: Makine Mühendisleri Odası Yayını, Yayın No: 186, Mart. (The Nature of the workforce in the technological development period. *TMMOB 1995 Industry Congress Proceedings Book 1-2*, Ankara: Chamber of Mechanical Engineers Publication, Publication No: 186. March.)
- Özügurlu, M. (2008). Anadolu'da küresel fabrikanın doğuşu, yeni işçilik örüntülerinin sosyolojisi. İstanbul: *Kalkedon Yayınları*, 2. Baskı, Ocak. (Birth of global factory in Anatolia, sociology of new workmanship patterns. İstanbul: *Kalkedon Publications*, Second Edition, January.)
- Sarıkaya, B., T. (1995). KOBİ'lerin Türkiye ekonomisindeki yeri, *İzmir Ticaret Odası Yayını*, Yayın No: 20. (Place of SMEs in the economy of Turkey, *İzmir Chamber of Commerce Publication*, No. 20.)
- Sönmez, A. (1995). *Örgün ve yaygın mesleki eğitimin bütünleştirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), M.E.D.A.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü. (*Integration of formal and non-formal vocational education*. (Unpublished Doctorate Thesis), M.E.D.A.Ü., Institute of Social Sciences.)
- Statista. [<https://www.statista.com/statistics/739741/learning-hours-used-per-employee/>]. Last access: 14.06.2022
- Şaylan, G. (2003). Değişim, küreselleşme ve devletin yeni işlevi. Ankara: *İmge Kitabevi*, 2. Baskı. (Change, globalization and the new function of the state. Ankara: *İmge Publishing House*, Second Edition.)
- Taymaz, E. (1993). Kriz ve teknoloji. *Toplum ve Bilim Dergisi*, İstanbul: Birikim Yayıncılık, Bahar 56-61. (Crisis and technology. *Journal of Society and Science*, İstanbul: Birikim Publishing, Spring 56-61.)
- TMMOB Makine Mühendisleri Odası Bursa Şubesi. (1993). *Sanayi kongresi, Türk otomobil sanayii verimlilik analizi*, Bursa. MMO Yayını, Yayın No: 159, Kasım. (TMMOB Chamber of Mechanical Engineers Bursa Branch. (1993). *Industry congress, Turkish automobile industry productivity analysis*, Bursa. MMO Publication, Publication No: 159, November.)
- Yenal, O. (1999). Ulusların zenginliği ve uygarlığı, eğitim boyutu. Ankara: *Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*, 1. Baskı. (Wealth and civilization of nations dimension of education. Ankara: *Turkey İş Bank Cultural Publications*, First Edition.)
- Yentürk, N. (1990). Post-Fordist gelişmeler ve dünya iktisadi işbölümünün geleceği. *Toplum ve Bilim Dergisi*, İstanbul: Birikim Yayıncılık, Bahar 56-61. (Post-Fordist developments and the future of the world economic division of labor. *Journal of Society and Science*, İstanbul: Birikim Publishing, Spring 56-61.)

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerinin Belirlenmesi¹

Cevdet UYSAL²
Kadir KARATEKİN³

Gönderim Tarihi: 16.08..2022 Yayın Tarihi: 31.12.2022 Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini tespit etmek ve bazı değişkenlerin ekolojik vatandaşlık üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde 3 ayrı üniversitede sınıf öğretmenliği bölümünün 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 732 öğretmen adayı üzerinde tarama modeli uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu ve 4 boyuttan oluşan ekolojik vatandaşlık ölçeği kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyi üzerinde dört ayrı boyuta göre bazı değişkenlerin etkisi araştırılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistik, ilişkisiz örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyinin orta düzeyde, katılım boyutu için düşük, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet boyutu için ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin öğretmen olduklarında ekolojik vatandaş yetiştirmede yeterli olmayacağını göstermektedir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisinin olduğu da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ekolojik vatandaşlık, sınıf öğretmeni adayı, katılım, sorumluluk, sürdürülebilirlik, hak ve adalet.

The Identification of the Ecological Citizenship Levels of the Classroom Teacher Candidates

Abstract

The aim of this research is to determine the ecological citizenship levels of primary school teacher candidates and to reveal the effects of some variables on ecological citizenship. The research was carried out on the 732 teacher candidates who are studying classroom teaching at three different university at 1st, 2nd, 3rd, 4th grades by applying the general model. In order to find out the levels of ecological citizenship that the classroom teacher candidates have

¹ 1Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² 2. Sorumlu Yazar: Cevdet Uysal, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, cuysal_1907@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001- 6908-233X

³ 3 Prof. Dr. Kadir Karatekin, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kadirkaratekin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3807-7030

personal information questionnaire and an ecological citizenship scale that has 4 dimension have been used. The important different factors on the ecological levels of classroom teacher candidates have been searched according to four different sub-dimensions SPSS 22 statics programme has been used analyze the findings. Descriptive statics, t-test for unrelated samples one way analysis of variance (ANOVA) have been used analyzing the findings. According to the finding of the research the ecological citizenship levels of the classroom teacher candidates is at a medium-level and it is low in terms of participation, in terms of responsibility and fair and justice it is at medium level when the total points are studied and it is low in terms of participation, in terms of responsibility and fair and justice it is at medium level. This result shows that the ecological citizenship level of the class teacher candidates is not enough to educate the ecological citizens when they are teachers. It has also been found that results of the research are influenced by various variables on ecological citizenship levels of classroom teacher candidates.

Key Words: Ecological citizenship, classroom teacher candidate, participation, responsibility, sustainability, fair and justice.

Giriş

Sanayi devrimi insanlık tarihinin önemli bir dönüm noktasıdır. Sanayi devrimiyle birlikte yaşanan teknolojik gelişmeler, insanların yaşam biçiminin değişmesine, yeni sosyal yapıların doğmasına, üretim alanlarının farklılaşmasına neden olmuştur (Çalık ve Çınar, 2009). Bu dönemde endüstride yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte üretimde de artış gözlenmiştir. Üretimde meydana gelen artış büyük çevre sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Küçükkalay, 1997). Bu bağlamda hızlı nüfus artışı, doğal alanların yerleşime açılması, sanayileşmenin olumsuz etkileri ve kaynakların bilinçsiz tüketimi yaşanan çevre sorunlarının temelini oluşturmuştur. Bu çevre sorunları zaman içerisinde artarak küresel bir problem haline gelmiştir (Dobson, 2003). Bu durum karşısında küresel problemlerin çözümü için uluslararası işbirliği kaçınılmaz hale gelmiştir.

Uluslararası alanda çevreyle ilgili ilk toplantı 1972 yılında Stockholm'de düzenlenmiştir (URL 1). Stockholm Konferansı sonunda yayımlanan bildirgede çevre hakkı, gelecek nesiller için çevrenin korunmasının bir sorumluluk olduğu ve çevre eğitiminin gerekliliği gibi konular yer almıştır (Keleş, Metin ve Sancak, 2005). Bu toplantıda doğal alanların ortak kullanımına yönelik çevre politikaları ve eylem planları masaya yatırılmıştır. Çevre politikalarına 1975 yılında Birleşmiş Milletler Çevre Programıyla (UNEP) birlikte yeni bir yön verilmiştir. 1977 yılında Tiflis'te ilk kez Hükümetler Arası Çevre Eğitimi Konferansı düzenlenmiştir. Bu konferansta yayınlanan Tiflis Bildirgesi'nde çevre koruma bilincinin çevre eğitimi ile sağlanabileceği kabul edilmiştir (Kızıroğlu, 2000). Bildirgede çevre eğitiminin başlıca hedefleri arasında çevreyi korumak ve iyileştirmek için bireylerin gerekli bilgiyi, değer yargılarını, tutum, sorumluluk ve becerileri kazanmaları yolunda imkânların sağlanması ve bireylerde ve toplumda, çevreye dönük yeni davranış biçimlerinin oluşturulmasının gerektiği yer almaktadır (Öznacar, Güllaç ve Gülay, 2010). Yine aynı bildirgede çevre eğitiminin amaçlarının bilinç, bilgi, tutum, beceri ve katılım olduğu vurgulanmıştır (Ünal ve Dımışkı, 1999). Bu hedefler ve amaçlar ile aslında yeni bir vatandaşlık profilinin çizildiği görülmektedir. 1983 yılında kurulmuş olan Çevreyi Koruma Kalkınma Komisyonu'nda çevre sorunlarını çözmek için gıda, sağlık ve eğitim gibi ihtiyaçlar gündeme alınmış ve yaşam döngüsünün devam edebilmesi için kaynakların etkin bir biçimde kullanılması gerektiğine dikkat çekilmiştir (Buko, 2009). 1987 yılında Brundland Raporuyla birlikte çevre sorunlarıyla mücadele noktasında gelecek nesiller için sürdürülebilir insan davranışlarının etkin rolünden bahsedilmiştir (United Nations, 1987). Bu duruma ilaveten 1990'lı yıllara gelindiğinde düzenlenen Talloires Bildirgesi ile birlikte dünyada yaşanan çevre kaygıları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir (URL 2). 1992 yılında Rio'da Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Komisyonu Toplantısı'nda sürdürülebilir çevre tartışmaları yaşanmıştır (UNDP, 1992). Özellikle 2001 yılında düzenlenen Birleşmiş Milletler Kalkınma Örgütü İnsani Gelişim Raporu bu durumun önemini gözler önüne sermiştir (UNDP, 2001). Zengin ve fakir ülkeler

arasında büyüyen gelir dağılımı adaletsizliklerine dikkat çekilmiştir. 2012 yılında ise Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı düzenlenmiştir (URL 3). Düzenlenen bu konferansta, Rio de Janeiro (1992) ve Johannesburg'da (2002) gerçekleştirilen Çevre ve Kalkınma Konferansı'nda alınan kararların genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Toplantıda katılımcı, sürdürülebilir ve sorumlu insan davranışlarının etkileri vurgulanmıştır (Bozlağan, 2005). Toplanan konferanslarda, sunulan rapor ve deklâasyonlarda çevre sorunlarının çözümü için nelerin yapılması gerektiği ve bu mücadelede bireylerin sahip olması gereken özellikler belirtilmiştir. Bu özelliklere sahip vatandaşların yetiştirilmesi çevre eğitiminin önemli bir konusu haline gelmiş ve günümüzde büyük ekolojik krizler ile mücadele için “nasıl bir vatandaşlık?” sorusu ciddi bir şekilde sorgulanır ve tartışılır olmuştur.

Geleneksel anlamda vatandaşlık kavramı, bir devletin egemenliği altında yaşayan siyasal toplumun, herhangi bir özel topluluğa aidiyetinden bağımsız olarak, hak ve yükümlülükleri içeren üyesini ifade etmektedir (Ünsal, 1998). Başka bir deyişle geleneksel vatandaşlık devlet veya politik bir toplumun üyesi olma anlamında kullanılmaktadır. Dolayısıyla geleneksel vatandaşlık anlayışı, devlet ve bireyler arasındaki karşılıklı hak ve sorumlulukları oluşturan kurum ve uygulamalara gönderme yapmaktadır. Toplum ve devlet arasındaki bu geleneksel kavramsallaştırmalar günümüz dünya sorunlarıyla baş etmede etkisini giderek yitirmektedir (Beck, 2003). Küresel ekolojik krizleri sadece geleneksel vatandaşlık anlayışı ile çözülemeyeceği ortadadır. Bu durum vatandaşlık ve çevre arasındaki bağlantıları keşfetmeye başlayan teorik tartışmalara da büyük ölçüde yansdığı görülmektedir (Dobson, 2003). Bu etki sonucu üç yönden vatandaşlık anlayışını incelemek gereklidir: “Bunlardan ilki çevresel kaygılarla birlikte özellikle vatandaşların sahip olduğu hak anlayışının oluşmasıdır. İkincisi, ekolojik düşünceyle birleşen gelişmiş küresel bilinç düzeyinin vatandaşlık sınırlarını genişletmeye başlatmasıdır. Son olarak ortaya çıkan ekolojik kaygılarla birlikte vatandaşlığa yüklenen yeni sorumluluklar, karmaşık bir tartışmayı körüklemektedir (Özdemir Özden, 2011). Bu tartışmalar çerçevesinde çevresel adalete dayalı hak anlayışı yanında kamu alanıyla birlikte bireysel alandaki sorumlulukları da vatandaşlık kimliğiyle bütünleştiren ekolojik vatandaşlık fikri ortaya çıkmıştır.

Dobson'a (2003) göre ekolojik vatandaşlık “post-kozmopolit vatandaşlığın ekolojik formu olup, sözleşme dışı sorumlulukları da kapsamaktadır. Hem özel alan hem de kamusal alan ile ilgilidir açıkça sınır ötesidir ve erdemin dili ile çalışır.” Yine Dobson'a (2003) göre ekolojik vatandaşın doğmamış nesillere karşı bir yükümlülüğü vardır ve ekolojik vatandaş bugünün davranışlarının yarının insanları üzerinde bir etkisinin olacağını bilir. Nitekim Bookchin (1996)'de ekolojik vatandaşın temel görevinin diğerlerinin daha iyi yaşayabilmesi için sürdürülebilir bir yaşama sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Bookchin'e (1996) göre ekolojik vatandaşlar yaşanabilir bir düzeyde ekolojik ayak izini azaltmak için bu alanı çok fazla işgal etmeme sorumluluğunu vurgulayan haklar ve sorumluluklara sahiptir. Bu sorumluk geri dönüşüm ve tasarruf gibi çevresel vatandaşlıkla ilgili olduğu düşünülecek her şeyi içermektedir. Bu anlamda ekolojik vatandaşlık denilince aklımıza sürdürülebilirlik ile ilgili düşünceler gelebilir. Bu ise vatandaşların aktif katılımı ile ilgilidir. Ekolojik vatandaşların sadece birbirine karşı değil; doğada bulunan birçok canlıya (ağaçlara, bitkilere, hayvanlara vb.) karşı sorumlulukları bulunmaktadır (Dobson, 2003). Ekolojik vatandaş bu sorumlulukları yerine getirirken aynı zamanda adaletli davranan vatandaşdır (Dobson, 2003). Özet olarak bir ekolojik vatandaşın sahip olması gereken çevre bilinci geleneksel vatandaşlık anlayışına göre daha kapsamlı ve daha güçlüdür. Bu çevresel bilinç; eşitlik ve adalet ilkelerini

kapsayan çağdaş insan davranışlarının çerçevesini çizmekte ve bu ilkeleri ortadan kaldıran ahlaki yapılar ile de mücadeleyi gerektirmektedir (Çevre Bakanlığı, 1998).

Ekolojik vatandaşlık bilince sahip bireylerin yetiştirilmesi, örgün eğitimde verilen vatandaşlık eğitiminin de değişmesine neden olacaktır. Vatandaşlık eğitimi, önceleri sadece bireyin içinde yaşadığı topluma ve o toplumun kurum ve kuruluşlarına olan sorumlulukların öğretildiği bir eğitim olarak görülmekteydi (Dabson, 2003). Ancak değişen vatandaşlık anlayışına bağlı olarak günümüzde çevre eğitiminin, vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak düşünülmesi ve okullarda öğrencilere çevre sorunlarına karşı olumlu davranışların vatandaşlık sorumlulukları ile bütünleştirilerek verilmesini gerektirmektedir (Özdemir Özden, 2011; Yılmaz ve Bayrakçeken, 2017). Bu vatandaşlık eğitimi ekolojik vatandaşlık eğitimi olarak isimlendirilebilir. Günümüzde vatandaşlık eğitiminin uygulayıcıları olan öğretmenlerin değişen ve gelişen vatandaşlık anlayışına uygun bir biçimde öğrencilerine eğitim vermeleri, öğrencilerin içinde yaşadığı zamana ve mekâna uyum sağlayabilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin bu eğitimi verebilecek bilgi, beceri tutum ve davranışları eğitim fakültelerinde kazanmış olması gerekir (Oğuz, Çakıcı ve Kavas, 2011). Dolayısıyla ekolojik vatandaş yetiştirme sorumluluğu olan sınıf öğretmeni adaylarından ekolojik vatandaşlık eğitimi verebilecek bir yeterliğe sahip olması beklenmektedir. Bunun için öncelikle kendilerinin yüksek düzeyde bir ekolojik vatandaş (Dobson, 2003) olması gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde yurt dışında 2000'li yıllardan itibaren ekolojik vatandaşlıkla ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Dobson, 2003; Carter ve Huby, 2005; Schlosberg, Shulman, & Zavestoski, 2005). Seyfand, 2005; Latta, 2007; Wolf, 2007; Crane, Moon ve Matter, 2008; Lester ve Cottle, 2009; Jagers, Martinsson ve Matti, 2009; Kennedy, 2011; Anantharaman, 2014; Dash, 2014). Ancak ülkemizde ekolojik vatandaşlıkla ilgili çok az sayıda çalışma (Özdemir Özden, 2011; Erdilmen, 2012; Kayasandık, 2015; Karatekin, Uysal, 2018; Karatekin, Salman ve Uysal, 2019; Koca, 2021; Demirer, 2021) bulunmaktadır. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma, ilkökulda çevre eğitiminin bir hedefi olan ekolojik vatandaş yetiştirmede sınıf öğretmeni adaylarının ne kadar etkili olabileceğini tespit etmesi ve eğitim fakültelerinde çevre eğitiminin niteliği hakkında ön bilgiler vermesi açısından önem arz etmektedir.

Araştırma Problemleri

1. Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyi nedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık ölçeği puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık ölçeği puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık ölçeği puanları üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık ölçeği puanları okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık ölçeği puanları çevreye yönelik sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık ölçeği puanları üniversitede çevre eğitimi dersi alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

8. Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık ölçeği puanları milli parkları ziyaret etme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2008) göre tarama modelleri geçmişte ve günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeye yarayan araştırma yaklaşımıdır. Daha açık bir şekilde ifade edilecek olursa, tarama (survey) modeli bir örneklemin bir konu ya da durum hakkındaki görüşlerini, tutumlarını veya davranışlarını nicel verilere dayalı olarak ortaya çıkarmayı sağlayan bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2012). Bu araştırmada nicel bir yaklaşım kullanılmasının temel amacı sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyi üzerinde bir durum tespiti yapmak, ayrıca ekolojik vatandaşlık düzeyi üzerinde etkisi olacağı düşünülen çeşitli değişkenlerin etkisini incelemektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017/2018 eğitim öğretim yılı, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 732 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun bazı özellikleri ile ilgili betimsel veriler aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 1. *Çalışma grubu*

Üniversite	n	%
Erzurum Atatürk Üniversitesi	328	44.8
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	171	23.4
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	233	31.8
Toplam	732	100
Cinsiyet		
Kadın	523	71.4
Erkek	209	28.6
Toplam	732	100
Sınıf Düzeyi	n	%
1.Sınıf	186	25.4
2.Sınıf	142	19.4
3.Sınıf	188	25.7
4.Sınıf	216	29.5
Toplam	732	100
Yaşam Yeri	n	%
Köy ve Kasaba: Nüfusu 10.000'den az	197	26.9
Şehir: Nüfusu 10.000-500.000 olanlar	288	39.3
Büyükşehir: Nüfusu 500.000 den fazla olanlar	247	33.7
Toplam	732	100
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	n	%
Evet	208	28.4

Hayır	524	71.6
Toplam	732	100
STK Üyelik	n	%
Evet	90	12.2
Hayır	642	87.8
Toplam	732	100
Çevre Eğitimi Dersi Alma Durumu	n	%
Evet	510	69.9
Hayır	220	30.1
Toplam	732	100
Milli Parklarda bulunma Sıklığı	n	%
Hiç	244	33.3
1-2	262	35.8
3-5	115	15.7
5-7	53	7.2
7'den fazla	58	7.9
Toplam	732	100

Tablo 1'e göre sınıf öğretmeni adaylarının % 44,8'i (328) Atatürk Üniversitesi'nde; %23,4'ü (171) Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde ve % 31,8'i (233) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde eğitim görmektedir. Çalışma grubunun %71,4'ünü (522) kadınlar ve % 28,6'sını (209) erkekler oluşturmaktadır. Tabloya göre sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre katılımın birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerinde en fazla katılım % 29,5'lik (216) oran ile 4. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları iken, en düşük katılım % 19,4'lük (142) oranla ile 2. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları olmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının % 26,9'luk (197) kısmı köy ve kasabada yaşamakta iken % 39,3'lük (288) kısmı yaşamlarını şehirde sürdürmektedir. Sınıf öğretmeni adayları içerisinde % 33,7'lik (247) kısım ise yaşamlarını büyükşehirde devam ettirmektedir. Tabloya göre sınıf öğretmeni adaylarının % 28,4'lük (208) kısmının okul öncesi eğitim aldığı, % 71,6'lık (524) kısmının okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının % 12,2'lik (90) kısmı sivil toplum kuruluşuna üye iken, %87,8'lik (642) kısmının sivil toplum kuruluşuna üyeliği bulunmamaktadır. Yine tabloya göre sınıf öğretmeni adaylarının % 69,9'luk (510) kısmının çevre eğitimi dersi aldığı, % 30,1'lik (220) kısmının ise çevre eğitimi dersi almadığı görülmektedir. Katılımcıların % 33,3'ü (244) milli parkları hiç ziyaret etmemiştir. Sınıf öğretmeni adayları içerisinde milli parkları 5'den fazla ziyaret eden sınıf öğretmeni adaylarının sayısı oldukça azdır. Sınıf öğretmeni adaylarının % 7,2'lik (53) kısmı milli parkları 5-7 kez ziyaret ederken, % 7,9'luk (58) kısmı milli parkları 7'den fazla ziyarette bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini belirlemek amacıyla Karatekin ve Uysal (2018) tarafından öğretmen adayları için geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu ve "Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği (EVÖ)" kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA), bulunan yapının doğrulanması için de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. EVÖ ölçeği, katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk, hak ve adalet olarak isimlendirilmiş 4 boyuttan ve 24 maddeden oluşan bir ölçektir. Bu ölçek maddelerinden 8 tanesi katılım, 7 tanesi sürdürülebilirlik, 6 tanesi sorumluluk ve 3 tanesi hak ve adalet boyutuyla ilişkilidir. Bu maddelerden katılım boyutuyla

ilgili olan maddeler çevre sorunlarının çözümü için eylem gerektiren davranışları (md3, md12, md14, md16, md17, md20, md22, md24) ölçerken, sürdürülebilirlik boyutunda yer alan maddeler daha çok doğal kaynakların ve enerji kaynaklarının tasarruflu kullanımına yönelik davranışları (md1, md9, md13, md15, md19, md21, md23) ölçmektedir. Hak ve adalet boyutunda yer alan maddeler yaşadığımız çevrenin dışındaki yerler ve insanlar içinde gösterilmesi gereken davranışlara (md2, md6, md10) yöneliktir. Sorumluluk boyutunda ise insanların daha çok yaşadığı çevreyle ilişkili olduğu düşünülen davranışları (md4, md5, md7, md8, md11, md18) ölçmeye çalışan maddeler bulunmaktadır. Ölçeğin derecelendirmesi “Hemen Hemen Hiç (1)”, “Nadiren (2)”, “Bazen (3)”, “Genellikle (4)”, “Her Zaman (5)” şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120 iken en düşük puan 24’tür. Ölçeğin güven aralığı incelendiğinde katılım boyutu için 0.865, sürdürülebilirlik boyutu için 0.762, sorumluluk boyutu için 0.745, hak ve adalet boyutu için 0.636 ve ölçeğin tamamı için Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise katılım boyutu için 0.840, sürdürülebilirlik boyutu için 0.752, sorumluluk boyutu için 0.719, hak ve adalet boyutu için 0.510 ve ölçeğin tamamı için Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.890 olarak bulunmuştur. Bu durum ölçeğin tamamı ve boyutları için güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada istatistiksel analizler SPSS 22 programı kullanılarak yapılmıştır. Ekolojik vatandaşlık ölçeğini oluşturan bileşenlerle bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için t-testi, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini belirlemek için betimsel analiz kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyini belirlemek için 5 kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler aşağıda verilmiştir:

- 1-1.80 arası.....Hemen Hemen Hiç (**Çok Düşük**)
- 1.81-2.60 arası.....Nadiren (**Düşük**)
- 2.61-3.40 arası.....Bazen (**Orta**)
- 3.41-4.20 arası.....Genellikle (**Yüksek**)
- 4.21-5.00 arası.....Her Zaman (**Çok Yüksek**)

Bulgular

1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri

Ekolojik Vatandaşlık	n	\bar{X}	Ss
Katılım	732	2,38	1,19
Sürdürülebilirlik	732	3,17	1,20
Sorumluluk	732	3,13	1,21
Hak ve adalet	732	3,18	1,15
Toplam	732	3,04	1,14

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 732 sınıf öğretmeni adayının EVÖ ölçeğine verdikleri cevapların ortalama puanı ($\bar{X}=3,04$)’dür. Katılım boyutu için bu sonuç ($\bar{X}=2,38$), sürdürülebilirlik boyutu için ($\bar{X}=3,17$), sorumluluk boyutu için ($\bar{X}=3,13$) ve hak ve adalet boyutu için de ($\bar{X}=3,18$)’tür. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde bir ekolojik vatandaş oldukları söylenebilir. Ekolojik vatandaşlığın boyutları incelendiğinde, katılım boyutu için sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyinin düşük ve sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet boyutları için ekolojik vatandaşlık düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların ekolojik vatandaşlık ölçeğinin her bir maddesinden aldıkları puanların ortalaması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. *Sınıf öğretmeni adaylarının EVÖ maddelerine verdikleri cevaplara ve boyutlara ilişkin betimsel veriler*

Maddeler	n	\bar{X}	Ss
1.Kıyafet satın alırken hangi ham maddeden (pamuk, akrelik, polyester, yün vb.) üretildiğine dikkat ederim.	732	3,37	1,19
2.Dünyanın neresinde olursa olsun bir gölün kurumasından Endişe duyarım.	732	4,15	1,02
3. Karşılaştığım çevre sorunlarını çözmek için dilekçe yazarım.	732	2,30	1,16
4.Ses kirliliğine neden olan kişi ve kuruluşları yetkililere şikâyet ederim.	732	2,64	1,20
5.Sokak hayvanların yiyecek ve içecek bulmasına yardım ederim.	732	3,56	1,08
6.Çevreye zarar veren bir termik santrale hangi şehirde hangi şehirde olursa olsun karşı çıkarım.	732	3,24	1,36
7. Doğayı yakından tanımak için milli parkları ziyaret ederim.	732	2,68	1,27
8.Çevresel kampanyalara (mavi kapak toplama, imza, fidan bağışı vb.) katılırım.	732	3,51	1,23
9.Satın alacağım ürünlerin GDO’lu olup olmadığına dikkat ederim.	732	3,26	1,24
10.Başka ülkelerde çıkan orman yangınları için de üzülürüm.	732	4,14	1,03
11.Dünyada açlık çeken ülkeler için gıda yardımı yaparım.	732	3,27	1,17
12.Temiz ve sağlıklı bir çevrede yaşamak için yerel yönetimlerden talepte (yeşil alan, çöp tenekesi, geri dönüşüm kutusu vb.) bulunurum.	732	3,06	1,27
13.Gereksiz bir harcama yaparken yoksul ülkelerin vatandaşlarını düşünürüm.	732	3,57	1,12
14.Merkezi ve yerel yönetimlerin çevre politikalarını araştırırım.	732	2,61	1,14
15.Dünyadaki birçok insanın temiz suya ulaşamadığını bildiğim için aşırı su tüketiminden kaçınırım.	732	3,79	1,09
16.Barınaklarda yaşayan sokak hayvanlarının yaşam koşullarını kontrol etmek için ziyarette bulunurum.	732	2,20	1,18
17.Çevre sorunlarını çözmek için kamuoyu oluşturmaya çalışırım.	732	2,26	1,15
18.Hayvanlara eziyet edenleri ilgili yerlere şikâyet ederim.	732	3,34	1,29
19.Alış veriş yapmadan önce ihtiyaç listesi hazırlarım.	732	3,58	1,34
20.Karşılaştığım çevre sorunları hakkında yerel gazetelere yazı yazarım.	732	1,70	1,10
21.Elektrikli bir ürün satın alırken enerji tüketim miktarını dikkate alırım.	732	3,22	1,33
22. Çevre sorunlarıyla ilgili yasal gösterilere katılırım.	732	2,24	1,22

23.Katkı maddesi içermeyen organik gıdalar tüketirim.	732	3,37	1,09
24.Yaşadığım şehir için yayımlanan hava kirliliği ölçüm sonuçlarını takip ederim.	732	2,70	1,32

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten en düşük puan aldıkları maddelerin 20. Madde (Karşılaştığım çevre sorunları hakkında yerel gazetelere yazı yazarım), 16. Madde (Barınaklarda yaşayan sokak hayvanlarının yaşam koşullarını kontrol etmek için ziyarette bulunurum), 22. Madde (Çevre sorunlarıyla ilgili yasal gösterilere katılırım), 17. Madde (Çevre sorunlarını çözmek için kamuoyu oluşturmaya çalışırım) ve 3. Madde (Karşılaştığım çevre sorunlarını çözmek için dilekçe yazarım) olduğu görülmektedir. Bu maddeler daha çok katılım davranışı gerektiren maddelerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten en yüksek puan aldıkları maddelerin 2. Madde (Dünyanın neresinde olursa olsun bir gölün kurumasından endişe duyarım), 10. Madde (Başka ülkelerde çıkan orman yangınları için de üzülürüm), 15. Madde (Dünyadaki birçok insanın temiz suya ulaşamadığını bildiğim için aşırı su tüketiminden kaçınırım), 19. Madde (Alış veriş yapmadan önce ihtiyaç listesi hazırlarım) ve 13. Maddedir (Gereksiz bir harcama yaparken yoksul ülkelerin vatandaşlarını düşünürüm). Bu maddelerin daha çok ekolojik vatandaşlığın hak ve adalet boyutuyla ilişkili maddeler olduğu görülmektedir.

2: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet açısından) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için normallik varsayımı sağlandığından ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır ve sonuçlar tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf öğretmeni adaylarının EVÖ’den aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılığı için t-testi sonuçları

Ekolojik Vatandaşlık	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Katılım	Kadın	522	18,66	6,48	729	2,900	0,004
	Erkek	209	20,22	6,75			
Sürdürülebilirlik	Kadın	522	24,35	5,17	345,364	1,206	0,229
	Erkek	209	23,79	5,84			
Sorumluluk	Kadın	522	19,06	4,50	339,749	0,384	0,701
	Erkek	209	18,90	5,19			
Hak ve Adalet	Kadın	522	11,76	2,28	324,686	3,515	0,001
	Erkek	209	11,00	2,79			
Toplam	Kadın	522	73,84	14,35	324,611	0,058	0,954
	Erkek	209	73,91	17,57			

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri sürdürülebilirlik, sorumluluk boyutları ve genel ortalama puanlar için cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermez ($p>0,05$) iken, katılım ile hak ve adalet boyutundan elde edilen ortalama puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Katılım boyutu için ortalama puanlar incelendiğinde erkek sınıf öğretmeni adaylarının kadın sınıf öğretmen adaylarına göre ortalama puanlarının daha yüksek olduğu, hak ve adalet boyutu için kadın sınıf öğretmeni adaylarının

ortalama puanlarının erkek sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre erkek sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarının çözümünde kadın sınıf öğretmeni adaylarına göre daha katılımcı olduğu, kadın sınıf öğretmeni adaylarının ise çevreye yönelik hak ve adalet anlayışlarının erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

3: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet boyutları açısından) sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için normal dağılım varsayımı sağlandığından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonuçları tablo 5’de verilmiştir. Kategorilere ait betimsel istatistikler ise tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf öğretmeni adaylarının EVÖ’den aldıkları paunaların sınıf düzeyine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi

Sınıf Düzeyi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Katılım	Gruplar arası	648,51	3	216,17	5,057	0,002	4-1
	Gruplar içi	31122,01	728	42,75			4-2
	Toplam	31770,52	731				4-3
Sürdürülebilirlik	Gruplar arası	1119,18	3	373,06	13,631	0,000	4-1
	Gruplar içi	19924,05	728	27,37			4-2
	Toplam	21043,22	731				4-3
Sorumluluk	Gruplar arası	168,58	3	56,20	2,561	0,054
	Gruplar içi	15976,11	728	21,94			
	Toplam	16144,69	731				
Hak ve Adalet	Gruplar arası	30,44	3	10,15	1,689	0,168
	Gruplar içi	4372,89	728	6,01			
	Toplam	4403,33	731				
Ekolojik Vatandaşlık Toplam	Gruplar arası	4908,886	3	1636,295	7,151	0,000	4-1
	Gruplar içi	166580,901	728	228,820			4-2
	Toplam	171489,787	731				4-3

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri sorumluluk ile hak ve adalet boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermez ($p>0,05$) iken katılım, sürdürülebilirlik boyutlarında ve ölçeğin geneli için sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Anlamlı farklılık bulunan boyutlarda karşılaştırmalar yapmak için Tukey testi kullanılmıştır.

Katılım boyutu için yapılan karşılaştırmalar sonucunda 4. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=20,53$) ile 1. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=18,77$), 2. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=18,34$) ve 3. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=18,36$) arasında 4. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sürdürülebilirlik boyutu için yapılan karşılaştırmalar sonucunda 1. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=23,02$), 2. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=24,56$) ve 3. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=25,89$) ile 4. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=23,11$) arasında, 4. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Toplam puan için ise yapılan karşılaştırmalar sonucunda ise yine 1. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=72,22$), 2. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=73,80$) ve 3 sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=71,20$) ile 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=77,63$) arasında 4. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 6. *Sınıf düzeyine göre betimsel veriler*

Sınıf	Katılım			Sürdürülebilirlik		Sorumluluk		Hak ve Adalet		Toplam	
	n	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
1) 1. Sınıf	186	18,77	7,07	23,02	5,69	19,00	4,99	11,42	2,67	72,2	16,98
2) 2. Sınıf	142	18,34	6,22	24,56	5,29	18,96	5,01	11,94	2,29	73,8	14,82
3) 3. Sınıf	188	18,36	6,27	23,11	5,06	18,36	4,49	11,37	2,56	71,2	14,66
4) 4. Sınıf	216	20,53	6,49	25,89	4,92	19,65	4,35	11,56	2,24	77,6	14,00

4: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üniversiteye Başlamadan Önce Yaşadığı Yere Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet açısından) üniversiteye başlamadan önce yaşadığı yere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için normal dağılım varsayımı sağlandığından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi ANOVA sonuçları tablo 7’de verilmiştir. Kategorilere ait betimsel istatistikler ise tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7. *Sınıf öğretmeni adaylarının EVÖ’den aldıkları puanların üniversiteye başlamadan önce yaşadığı yere göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi*

Yaşam Yeri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Katılım	Gruplar arası	112,823	2	56,411	1,299	0,273
	Gruplar içi	31657,696	729	43,426			
	Toplam	31770,519	731				
Sürdürülebilirlik	Gruplar arası	38,897	2	19,449	0,675	0,509
	Gruplar içi	21004,327	729	28,813			
	Toplam	21043,224	731				
Sorumluluk	Gruplar arası	247,403	2	123,702	5,673	0,004	3-1
	Gruplar içi	15897,289	729	21,807			
	Toplam	16144,693	731				
Hak ve Adalet	Gruplar arası	16,333	2	8,167	1,357	0,258
	Gruplar içi	4386,993	729	6,018			
	Toplam	4403,327	731				

Ekolojik Vatandaşlık Toplam	Gruplar arası	1303,418	2	651,709	2,792	0,062
	Gruplar içi	170186,369	729	233,452			
	Toplam	171489,787	731				

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri katılım, sürdürülebilirlik, hak ve adalet boyutlarında ve ölçeğin genelinde üniversiteye başlamadan önce yaşadığı yere göre anlamlı bir farklılık göstermez ($p>0,05$) iken sorumluluk boyutunda üniversiteye başlamadan önce yaşadığı yere göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Anlamlı farklılık bulunan boyutlarda karşılaştırmalar yapmak için Tukey testi kullanılmıştır.

Sorumluluk boyutu için yapılan karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farklılığın köy-kasabada yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=18,20$) ile büyükşehirde yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=19,70$) arasında büyükşehirde yaşayanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle üniversiteye başlamadan önce büyükşehirde yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının sorumluluk boyutundan aldıkları puanlar köy-kasabada yaşayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 8. Yaşam yeri değişkenine göre betimsel veriler

Yaşam Yeri	Katılım		Sürdürülebilirlik		Sorumluluk		Hak ve Adalet		Toplam		
	n	\bar{X}	ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
1) Köy-Kasaba	197	18,56	6,84	23,91	5,42	18,20	4,97	11,44	2,56	72,11	16,16
2) Şehir	288	19,06	6,35	24,13	5,27	18,99	4,49	11,44	2,52	73,63	14,92
3) Büyükşehir	247	19,57	6,66	24,49	5,44	19,70	4,63	11,76	2,28	75,53	14,97

5: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet açısından) okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için normallik varsayımı sağlandığından ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf öğretmeni adaylarının EVÖ ölçeğinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılığı için t-testi sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Katılım	Evet	208	19,93	7,03	730	2,156
	Hayır	524	18,77	6,39		
Sürdürülebilirlik	Evet	208	25,23	5,43	730	3,310
	Hayır	524	23,78	5,29		
Sorumluluk	Evet	208	19,86	4,76	730	3,065
	Hayır	524	18,69	4,64		
Hak ve Adalet	Evet	208	11,59	2,43	730	0,269
	Hayır	524	11,53	2,47		

Ekolojik Vatandaşlık	Evet	208	76,61	15,72	730	3,073	0,002
Toplam	Hayır	524	72,77	15,03			

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri hak ve adalet boyutu için okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermez ($p>0,05$) iken kalıtım, sürdürülebilirlik, sorumluluk boyutlarında ve ekolojik vatandaşlık ölçeğinin genelinde okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde anlamlı farklılığın okul öncesi eğitim alan sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre okul öncesi eğitim alan sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyinin okul öncesi eğitim almayan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

6: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet açısından) sivil toplum kuruluşuna üye olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için normallik varsayımı sağlandığından ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Sınıf öğretmeni adaylarının EVÖ'den aldıkları puanların sivil toplum kuruluşuna üye olma durumuna göre farklılığı için t-testi sonuçları*

STK üyelik		n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Katılım	Evet	89	22,81	6,48	730	5,797	0,000
	Hayır	641	18,58	6,44			
Sürdürülebilirlik	Evet	89	25,69	5,07	730	2,794	0,005
	Hayır	641	24,00	5,38			
Sorumluluk	Evet	89	20,74	4,57	730	3,723	0,000
	Hayır	641	18,78	4,66			
Hak ve Adalet	Evet	89	11,94	2,33	730	1,633	0,103
	Hayır	641	11,49	2,47			
Ekolojik Vatandaşlık Toplam	Evet	89	81,18	14,85	730	4,883	0,000
	Hayır	641	72,85	15,10			

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri hak ve adalet boyutunda sivil toplum kuruluşuna üye olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermez ($p>0,05$) iken katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk boyutlarında ve ekolojik vatandaşlık ölçeğinin genelinde sivil toplum kuruluşuna üye olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde anlamlı farklılık gösteren tüm boyutlar ve ölçeğin geneli için sivil toplum kuruluşuna üye olan sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre çevre ile ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye olan sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyinin üye olmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

7: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Eğitimi Dersi Alma Durumuna Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet açısından) çevre eğitimi dersi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için normallik varsayımı sağlandığından ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. *Sınıf öğretmeni adaylarının EVÖ’den aldıkları puanların çevre eğitim dersi alma durumuna göre farklılığı için t-testi sonuçları*

Çevre Eğitimi Dersi		n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p																																												
Katılım	Evet	510	19,45	6,45	730	2,116	0,035																																												
	Hayır	220	18,33	6,87				Sürdürülebilirlik	Evet	510	24,32	5,18	376,128	0,984	0,326	Hayır	220	23,88	5,80	Sorumluluk	Evet	510	19,09	4,57	730	0,657	0,512	Hayır	220	18,84	5,02	Hak ve Adalet	Evet	510	11,58	2,43	730	0,466	0,642	Hayır	220	11,49	2,51	Toplam	Evet	510	74,45	14,83	730	1,546	0,123
Sürdürülebilirlik	Evet	510	24,32	5,18	376,128	0,984	0,326																																												
	Hayır	220	23,88	5,80				Sorumluluk	Evet	510	19,09	4,57	730	0,657	0,512	Hayır	220	18,84	5,02	Hak ve Adalet	Evet	510	11,58	2,43	730	0,466	0,642	Hayır	220	11,49	2,51	Toplam	Evet	510	74,45	14,83	730	1,546	0,123	Hayır	220	72,54	16,40								
Sorumluluk	Evet	510	19,09	4,57	730	0,657	0,512																																												
	Hayır	220	18,84	5,02				Hak ve Adalet	Evet	510	11,58	2,43	730	0,466	0,642	Hayır	220	11,49	2,51	Toplam	Evet	510	74,45	14,83	730	1,546	0,123	Hayır	220	72,54	16,40																				
Hak ve Adalet	Evet	510	11,58	2,43	730	0,466	0,642																																												
	Hayır	220	11,49	2,51				Toplam	Evet	510	74,45	14,83	730	1,546	0,123	Hayır	220	72,54	16,40																																
Toplam	Evet	510	74,45	14,83	730	1,546	0,123																																												
	Hayır	220	72,54	16,40																																															

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri sürdürülebilirlik, sorumluluk, hak ve adalet boyutlarında ve ekolojik vatandaşlık ölçeğinin geneli için çevre eğitimi dersi alma durumuna anlamlı bir farklılık göstermez ($p>0,05$) iken sadece katılım boyutunda çevre eğitimi dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde çevre eğitimi dersi alan sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarının çözümünde daha fazla katılımsal davranışlar içerisinde oldukları görülmektedir.

8: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Milli Parkları Ziyaret Etme Durumuna Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri (katılım, sürdürülebilirlik, sorumluluk ile hak ve adalet açısından) milli parkları ziyaret etme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için normal dağılım varsayımı sağlandığından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi ANOVA sonuçları tablo 12’de verilmiştir. Kategorilere ait betimsel istatistikler ise tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 12. Sınıf öğretmeni adaylarının EVÖ'den aldıkları puanların milli parkları ziyaret etme durumuna göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi

Milli Park Ziyareti	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Katılım	Gruplar arası	2545,545	4	636,386	15,831	0,00	2-1,3-1
	Gruplar içi	29224,974	727	40,199			4-1,5-1
	Toplam	31770,519	731				3-2,4-2
Sürdürülebilirlik	Gruplar arası	1221,169	4	305,292	11,197	0,00	3-1,4-1
	Gruplar içi	19822,055	727	27,266			5-1,3-2
	Toplam	21043,224	731				4-2
Sorumluluk	Gruplar arası	2371,089	4	592,772	31,288	0,00	2-1,3-1
	Gruplar içi	13773,603	727	18,946			4-1,5-1
	Toplam	16144,693	731				3-2,4-2
Hak ve Adalet	Gruplar arası	51,699	4	12,925	2,159	0,072
	Gruplar içi	4351,627	727	5,986			
	Toplam	4403,327	731				
Ekolojik Vatandaşlık Toplam	Gruplar arası	19554,829	4	4888,707	23,392	0,000	2-1,3-1
	Gruplar içi	151934,958	727	208,989			4-1,5-1
	Toplam	171489,787	731				3-2,4-2
							5-2

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri hak ve adalet boyutunda milli parkları ziyaret etme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermez ($p>0,05$) iken diğer tüm boyutlar ve toplam puan için milli parkları ziyaret etme durumuna göre anlamlı farklılık ($p<0,05$) göstermiştir. Anlamlı farklılık bulunan boyutlarda karşılaştırmalar yapmak için Tukey testi kullanılmıştır.

Katılım boyutu için yapılan karşılaştırmalar sonucunda milli parkları 1-2 kez ziyaret eden, 3-5, 6-7 kez ziyaret eden ve mi 7'den fazla ziyaret eden öğretmen adaylarının, milli parkları hiç ziyaret etmeyen öğretmen adaylarına göre ekolojik vatandaşlık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Yine milli parkları 3-5 kez ziyaret eden ve 6-7 kez ziyaret eden öğretmen adaylarının, milli parkları 1-2 kez ziyaret eden öğretmen adaylarına göre ekolojik vatandaşlık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Sürdürülebilirlik boyutu için yapılan karşılaştırmalar sonucunda, milli parkları 3-5 kez ziyaret eden, 6-7 kez ziyaret eden ve 7'den fazla ziyaret eden öğretmen adaylarının, milli parkları hiç ziyaret etmeyen öğretmen adaylarına göre ekolojik vatandaşlık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Yine milli parkları 3-5 kez ziyaret eden ve 6-7 kez ziyaret eden öğretmen adaylarının, milli parkları 1-2 kez ziyaret eden öğretmen adaylarına göre ekolojik vatandaşlık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Sorumluluk boyutu için yapılan karşılaştırmalar sonucunda, milli parkları 1-2 kez ziyaret eden, 3-5 kez ziyaret eden, 6-7 kez ziyaret eden ve 7'den fazla ziyaret eden öğretmen adaylarının, milli

parkları hiç ziyaret etmeyen öğretmen adaylarına göre ekolojik vatandaşlık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Yine milli parkları 3-5 kez ziyaret eden, 6-7 kez ziyaret eden ve 7'den fazla ziyaret eden öğretmen adaylarının, milli parkları 1-2 kez ziyaret eden öğretmen adaylarına göre ekolojik vatandaşlık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Ölçeğin geneli için yapılan karşılaştırmalar sonucunda, milli parkları 1-2 kez ziyaret eden, 3-5 kez ziyaret eden, 6-7 kez ziyaret eden ve 7'den fazla ziyaret eden öğretmen adaylarının, milli parkları hiç ziyaret etmeyen öğretmen adaylarına göre ekolojik vatandaşlık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Yine milli parkları 3-5 kez ziyaret eden, 6-7 kez ziyaret eden ve 7'den fazla ziyaret eden öğretmen adaylarının, milli parkları 1-2 kez ziyaret eden öğretmen adaylarına göre ekolojik vatandaşlık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Tablo 13. *Milli parkları ziyaret etme durumuna göre betimsel veriler*

Milli Park Ziyareti	Katılım			Sürdürülebilirlik		Sorumluluk		Hak Adalet ve		Toplam	
	n	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
1) Hiç	244	16,94	6,29	22,79	5,65	16,95	4,68	11,27	2,69	67,94	15,57
2) 1-2	262	19,00	6,58	24,01	5,17	18,87	4,27	11,51	2,32	73,40	14,07
3) 3-5	115	21,36	6,01	25,88	4,46	21,37	3,57	11,93	2,23	80,54	12,29
4) 6-7	53	22,43	5,51	26,72	4,51	21,28	3,75	11,64	2,19	82,08	12,56
5) 7'den fazla	58	21,10	6,76	25,26	5,56	21,67	5,12	12,05	2,55	80,09	16,72

Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyinin katılım boyutu hariç orta düzeyde olduğu; katılım boyutunda ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Oysa gelecekte görev yapacak olan sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyinin yüksek olması beklenmektedir. Bu durum Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirmeye yönelik yeterli bir çevre eğitimi programının olmaması (Oğuz, Çakıcı ve Kavas, 2011), çevre eğitimi ile vatandaşlık eğitiminin birbirinden ayrı alanlar gibi düşünülmesi (Özdemir Özden, 2011), çevre eğitimi derslerinin ders içi etkinliklerle sınırlı kalmasıyla açıklanabilir (Anantharaman, 2014). Roth'a (1992) göre ancak yaşanan çevre sorunları karşısında doğrudan eyleme geçen ve özgün çözüm yolları üreten bireylerin çevresel davranışlarında, olumlu yönde artış gözlemlenir. Nitekim Carter ve Huby (2005)'de bireylerin sorumluluk almasını sağlayan eyleme dönük faaliyetlerin çevre eğitimi üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Anantharaman (2014) yapmış olduğu araştırmasında ekolojik bir vatandaş yetiştirmede teorik sınıf içi anlatımların çevre eğitiminde yeterli olmadığını belirtmekte, Seyfand (2005) ise araştırmasında doğal kaynak tüketimini azaltıcı metotların öğrencilere aktarılmasının çevre eğitimiyle yakından ilişkili olduğunu ve öğrencilerin sürdürülebilir davranışlarını etkilediğini belirtmektedir. Dolayısıyla, günümüzde sorumluluk sahibi olan, eyleme dönük katılımcı, sürdürülebilir davranış özellikleri gösteren, yaşanan çevre sorunları karşısında doğaya hak ve adalet duygusu ile yaklaşan bireyler yetiştirilmesinde çevre eğitim programları önem arz etmektedir (Dobson, 2003). Literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarına benzer nitelikte olan ve daha çok çevreye yönelik tutum ve davranışları inceleyen araştırmalara (Owens, 2000; Kibert, 2000;

Murphy, 2004; Frick, Kaiser ve Wilson, 2004; Altınöz, 2010; Timur, 2011; Karatekin, 2011) rastlamak mümkündür. Yapılan bu araştırmalarda da öğretmen adaylarının çevreye yönelik sorumlu davranışlarının istenilen düzeye ulaşmadığı görülmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyi toplam puanlar incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak ekolojik vatandaşlığın hak ve adalet boyutunda kadın sınıf öğretmeni adaylarının lehine sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu durum kadınların erkeklere göre duygusal içerikli durumlarda daha hassas davranması, çatışmadan uzak davranışlar içerisinde olması, merhamet ve acıma duygusunun gelişmiş olmasıyla açıklanabilir (Brizendine, 2012). Bu sonuç; Çabuk ve Karacaoğlu (2003)'nin çevre duyarlılığı, Şama (2003) ve Timur, Yılmaz ve Timur (2013)'ün çevre sorunlarına yönelik tutum, Murphy (2004)'nin çevreye yönelik tutum ve davranış, O'Brien (2007)'nin çevreye yönelik tutum ve farkındalık; Sam, Gürsakal ve Sam (2010) ve Arık ve Yılmaz (2017)'in çevreye yönelik tutum ve algılar, Altınöz (2010), Koç ve Karatekin (2013) ve Kayalı (2018)'nin çevre okuryazarlığı üzerine yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan bu araştırmalarda, kadınların erkeklere oranla çevreye yönelik daha fazla olumlu tutum ve davranışlar içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise katılım boyutunda erkek sınıf öğretmeni adaylarının kadın sınıf öğretmeni adaylarına göre daha fazla çevreye yönelik katılımcı davranışlar göstermesidir. Bu durumun nedeni Eagly ve Karau'nun (1991) yapmış olduğu araştırmaya göre erkeklerin liderliği ele alma ve yönetici rolü üstlenme davranışlarının kadınlara oranla daha fazla kullanılmasıyla açıklanabilir. Miler ve arkadaşları tarafından yürütülen çalışmada da benzer nitelikte olan sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada özellikle erkeklerin fiziksel aktiviteye dayalı etkinliklerde kadınlara oranla daha etkili olduğu görülmektedir (Miler, Worthington ve Mc Daniel, 2008). Öte yandan elde edilen sonuçlar bu yönüyle; Murphy (2004)'nin çevreye yönelik tutum ve davranış, O'Brien (2007)'nin çevreye yönelik tutum ve farkındalık; Sam, Gürsakal ve Sam (2010) ve Arık ve Yılmaz (2017)'in çevreye yönelik tutum ve algılar üzerine yaptığı çalışmalardan farklılık göstermiştir.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyinin sınıf düzeyindeki (Sorumluluk ile hak ve adalet boyutu hariç) artışa bağlı olarak olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Özellikle 1. Sınıf, 3. Sınıf ve 4. Sınıfta bulunan sınıf öğretmeni adayları karşılaştırıldığında 4. Sınıfta bulunan sınıf öğretmeni adaylarının lehine sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu durumun nedeni olarak sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe, yeterliliklerinin, sorumluluklarının, sosyal etkileşimlerinin ve kültürel eğilimlerinin olumlu yönde değişmesi gösterilebilir (Eacute ve Esteve, 2000; Karacaoğlu, 2008). Bu sonuç Çabuk ve Karacaoğlu'nun (2003) ve Sam, Gürsakal ve Sam'ın (2010) çevreye yönelik tutum ve algı, Önder'in (2015) çevre eğitimi, Akçay ve Pekel'in (2017) çevre bilinci ve çevre duyarlılığı üzerine yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda da sınıf düzeyindeki artışa bağlı olarak çevreye yönelik tutum, algı ve duyarlılığın olumlu yönde değiştiği görülmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyi üniversiteye başlamadan önce yaşanan yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu yönüyle araştırmanın sonuçları Altınöz'ün (2010) çevre okuryazarlığı üzerine yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyi, yaşanan yere göre sorumluluk boyutu için anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sorumluluk boyutu için anlamlı farklılığın köy ve kasabada yaşayanlar ile büyükşehirde yaşayanlar arasında

büyükşehirde yaşayanların lehine olduğu görülmektedir. Büyük şehirlerde yaşayan bireyler sık sık içme suyu, yeşil alan, çarpık kentleşme, hava kirliliği gibi konularda sıkıntı yaşamaktadır. Dolayısıyla yaşamlarını bu bölgelerde sürdüren insanlar doğal yaşama daha fazla özlem duymakta ve yaşadığı doğaya karşı daha sorumlu davranışlar içerisinde olabilmektedir (Wolf, 2007; Jagers, Martinsson ve Matti, 2009). Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşmak mümkündür. Şama (2003) çevre sorunlarına yönelik tutumların belirlenmesi için yapmış olduğu araştırmasında büyük yerleşim alanlarında yaşamlarını sürdürenlerin, küçük yerleşim alanlarında yaşamlarını sürdürenlere göre daha olumlu bir tutum içerisinde olduğunu yine Karataş (2013)'ta araştırmasında hayatının büyük bir bölümünü metropollerde geçiren öğretmen adaylarının, yaşadığı çevreye yönelik bilinç düzeyinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma sonucunda göre, okul öncesi eğitim alan öğretmen adaylarının almayanlara göre ekolojik vatandaşlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç okul öncesi dönemde çevreye yönelik kazanılan tutum ve davranışların bireylerin ekolojik vatandaşlık düzeyini büyük ölçüde etkilediğini göstermektedir. Nitekim Vinogradova (2004) çevre konusunda ilk teorik bilgilerin okul öncesi dönemde kazanıldığını ve bu dönemde kazandırılan teorik bilgilerin çocukların ileriki yaşamlarını önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedir.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyi sivil toplum kuruluşuna üye olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ekolojik vatandaşlığın toplam puanları ile katılım, sürdürülebilirlik ve sorumluluk boyutları incelendiğinde sivil toplum kuruluşuna üye olanların daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu durum sivil toplum kuruluşlarına üye olanların daha fazla sorumluluk sahibi olması ve katılımcı davranış göstermesiyle açıklanabilir. Yurt içinde ve yurt dışında bulunan birçok kaynak gençlerin ve öğretmen adaylarının katılımcı davranışlarının, çevre sorunlarının çözümü için oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden katılımı destekleyen davranışlar o çevrenin korunması ve sürdürülebilir hale gelmesinde oldukça etkilidir (Karatekin, Kuş ve Merey, 2014).

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyinin, çevre eğitimi dersi alma durumuna göre (katılım boyutu hariç) anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum üniversitelerde verilen çevre eğitiminin ekolojik vatandaşlığın tüm boyutları düşünüldüğünde çok etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Katılım boyutunda ise çevre eğitimi dersi alan sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyi milli parkları ziyaret etme durumuna göre hak ve adalet boyutu hariç diğer tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Katılım, sürdürülebilirlik ve toplam puanları için en yüksek ortalamaya sahip olan katılımcıların milli parkları 5 ile 7 arasında ziyaret ettikleri, sorumluluk boyutunda ise en yüksek ortalamaya sahip olan katılımcıların milli parkları 7'den fazla ziyaret ettikleri görülmüştür. Bu durum bir okul dışı öğrenme ortamı olan milli parkların bireylerin ekolojik vatandaşlık düzeyleri üzerinde son derece etkili olduğunu göstermektedir. Milli parklarda daha fazla vakit geçiren bireylerin doğal kaynakların korunmasında, israfın önlenmesinde, enerji tasarrufu sağlanmasında, geri dönüşüm gibi konularda daha aktif rol almaktadır (URL-1).

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir;

- ❖ Örgün eğitimde çevre eğitimi ile vatandaşlık eğitiminin birleştirilerek verilmesinin ekolojik vatandaşlık eğitimi açısından gerekli olduğu düşünülmektedir.
- ❖ Günümüzde yaşanan çevre sorunları karşısında çocuklarımıza rehberlik eden ve onların iyi birer vatandaş olarak yetişmesine katkı sağlayan, sınıf öğretmeni adaylarına önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerimize kazandırılacak yeni nitelikler aynı zamanda geleceğimizin teminatı olan öğrencilerimizin de çevreye karşı duyarlı, aktif, sorumluluk sahibi olan bir birey olmasını sağlayacaktır. Bundan dolayı ileride öğretmen olacak sınıf öğretmeni adaylarının yüksek düzeyde bir ekolojik vatandaş olması beklenmektedir. Oysa ki yapılan bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarını orta düzeyde bir ekolojik vatandaş olduğu görülmektedir. Bu yönüyle okul öncesinden üniversiteye kadar uygulanan çevre eğitim programlarının ekolojik vatandaşlık açısından tekrar ele alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- ❖ Araştırmada çevre sorunları karşısında aktif görev alan sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bireylerin okul öncesi dönemden başlayıp üniversiteye kadar olan süreçte çevresel aktivitelere daha fazla katılımı sağlanmalıdır.
- ❖ Bir okul dışı öğrenme ortamı olarak milli parklardan bireylerin ekolojik vatandaşlık düzeylerini geliştirmek için etkili bir şekilde yararlanılmalıdır.

Kaynakça

- Akçay, S. & Pekel, F. O. (2017). Öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 1174-1184.
- Altınöz, N.(2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Anantharaman, M. (2014). Networked ecological citizenship. The new middle classes and the provisioning of sustainable waste management in Bangolere, India. *Journal of Cleaner Production*, 63,173-183.
- Arık, S. & Yılmaz, M. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ve çevre sorunlarına yönelik metaforik alguları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (3), 1147-1164.
- Beck, U. (2003). Toward a critical theory with a cosmopolitan intent. *Constellations*, 10(4),453-468.
- Bookchin, M. (1996). *Ekolojik bir topluma doğru*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bozlağan, R. (2005). Sürdürülebilir gelişme düşüncesinin tarihsel arka planı. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 1011-1028.
- Brizendine, L. (2012). *Kadın beyni*. İstanbul: Say Yayınları.
- Buko, A. (2009). *Environmental citizenship for sustainable consumption*. Unpublished master thesis, University of Twente, Netherlands.

- Carter, N. & Hubby, M. (2005). Ecological citizenship and ethical investment. *Environmental Politics* 14 (2), 255-272.
- Crane, A., Moon, J. & Matter, D. (2008). Ecological citizenship and the corporation. *Politicizing the New Corporate Environmentalism*, 21(2), 371-389.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.
- Çabuk, B. & Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(12), 189-198.
- Çalık, D. & Çınar, Ö. P. (2009). *Geçmişten günümüze bilgi yaklaşımları bilgi toplumu ve internet*.14. Türkiye’de İnternet Konferansı’nda sunulmuş bildiri, Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Çevre Bakanlığı, (1998). *Çevre notları*. Ankara: Çevre Eğitimi ve Yayın Dairesi Başkanlığı.
- Dash (2014). The Moral basis of sustainable society: The Gandhian concept of ecological citizenship. *International Review of Sociology – Revue Internationale de Sociologie*, 24 (1), 27-37.
- Demirer, T. (2021). Bilimsel senaryo temelli ekolojik ayak izi etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin çevresel vatandaşlık düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Manisa.
- Dobson, A. (2003). Citizenship and the environment. New York: *Oxford University Press*.
- Eacute, J., & Esteve, M. (2000). ‘The transformation of the teachers’ role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197- 209.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (1991). Gender and the emergence of leaders: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 685-710.
- Erdilmen, Ş. (2012). *Niğde üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin Çevresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin durumu ile karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Frick, J., Kaiser, F. G., & Wilson, M. (2004). Environmental knowledge and conservation behavior: Exploring prevalence and structure in a representative sample. *Personality and Individual Differences*, 37(8), 1597-1613.
- Jagers, S. C., Martinsson, J., & Matti, S. (2009). *On how to make the theoretical concept of ecological citizenship empirically operational*. Paper presented at the climate change. Politics and political theory workshop, Uppsala University.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 71-97.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, A. (2013). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatekin, K., Kuş, Z., & Merey, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde sosyal katılımları. *İlköğretim Online*, 13(2), 345-361.
- Karatekin, K., Salman, M., & Uysal, C. (2019). Öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1747-1756.
- Karatekin, K. & Uysal, C. (2018). Ecological citizenship scale development study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 8(2),82-104.
- Kayalı, H. (2018). Dinkültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*,37,63-69.

- Kayasandık, F.(2015). *Ekolojik vatandaşlık kavramının fen eğitiminde bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Keleş, İ., Metin, H. ve Sancak, Ö. H. (2005). *Çevre kalkınma ve etik*. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Kennedy, E. H. (2011). Rethinking ecological citizenship: The role of neighbourhood networks in cultural change. *Environmental Politics*, 20(6), 843-860.
- Kibert, C. N. (2000). *An analysis of the correlations between the attitude, behavior and knowledge components of environmental literacy in undergraduate university students*. Unpublished master dissertation. The Graduate School of the University of Florida, USA.
- Kızıroğlu, İ. (2000). *Türk eğitim sisteminde çevre eğitimi ve karşılaşılan sorunlar*. V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu, Ankara.
- Koca, G. (2021). Fen bilgisi öğretmen adayları ve ekolojik vatandaşlık: faaliyetler ve görüşler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Koç, H. & Karatekin, K. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28,139-174.
- Küçükcalay, A. M. (1997). Endüstri devrimi ve ekonomik sonuçlarının analizi. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 51-68.
- Latta, A. (2007). Locating democratic politics in ecological citizenship. *Environmental Politics*, 16(3), 377-393.
- Lester, L., & Cottle (2009). Visualizing climate change: Television news and ecological citizenship. *International Journal of Communication*, 3, 920-936.
- Miller, A. J., Worthington, E. ve McDaniel, M. A. (2008). Gender and forgiveness: A meta-analytic review and research agenda. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27 (8), 843-87.
- Murphy, T. P.(2004). *The second Minnesota report card on environmental literacy: A survey of adult environmental knowledge, attitudes and behavior*. Minnesota: Hamline University.
- O'Brien, M. R. S. (2007). *İndications of environmental literacy: using a new survey instrument to measure awareness, knowledge and attitudes of university-aged students*. Unpublished master dissertation. Iowa State University, U.S.
- Oğuz,D.,Çakıcı, I. & Kavas, S. (2011). Yükseköğretimde öğrencilerin çevre bilinci. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12, 34-39.
- Owens, M. A. (2000). *The environmental literacy of urban middle school teachers*. Unpublished doctoral dissertation. Faculty of the Graduate School of Emory University, USA.
- Önder, R. (2015). *Üniversite öğrencilerinde çevre eğitimi gereksiniminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir Özden, D. (2011). *İlköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öznacar, D. M., Gullaç T. E. & Gülay, H. (2010). *İlköğretim 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıflar için güncel çevre sorunlarıyla ilgili eğitsel etkinlikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental Literacy: Its roots, evolution, and directions in the 1990s*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- Sam, N., Gürsakal, S. & Sam, R. (2010). Üniversite öğrencilerinin çevresel risk algısı ve çevresel tutumlarının belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 20, 1-16.
- Schlosberg, D., Shulman, S., & Zavestoski, S. (2005). Environmental citizenship. A.Dobson ve D.Bell (Eds.), *Virtual environmental citizenship: Web-Based public participation in rule making in the United states*. (p.207-237). London: The MIT Press.
- Seyfand, G. (2005). Shopping for sustainability: Can sustainable consumption promote ecological citizenship? *Environmental Politics*, 14(2), 290-306.

- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 99-110.
- Timur, S. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Timur, S., Yılmaz, Ş. & Timur, B. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre İncelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 191-203.
- UNDP (1992). Human development report 1992.
<https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr1992encompletenostatspdf.pdf> adresinden 10/12/2022 tarihinde erişilmiştir.
- UNDP (2001). human development report 2001.
<https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2001enpdf.pdf> adresinden 10/12/2022 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations, (1987). Report of the world commission on environment and development: our common future. <https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/brundtland-report.html> adresinden 10/12/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ünal, S. & Dımışkı, E. (1999). Unesco – Unep himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de orta öğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 142-154.
- Ünsal, A. (1998). *75 yılda tebaa’dan yurttaşa doğru*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Vinogradova, N. F. (2004). *Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklara çevre eğitiminin verilmesi*. Bursa: Çevre Eğitimi Ders Notları.
- Wolf, J. (2007). *The ecological citizen and climate change*. Tyndall centre for Climate change research school of environmental sciences. Norwich: University of East Anglia.
- Yılmaz, A. & Bayrakçeken, S. (2017). Öğretmen adaylarının elektrokimya konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 881-906.
- URL 1. The Stockholm Declaration on the Human Environment.
https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/28247/Stkhm_DcltnHE.pdf adresinden 10/12/2022 tarihinde erişilmiştir.
- URL 2. <http://www.tukcev.org.tr/milli-parklar> adresinden 01/06/2018 tarihinde erişilmiştir.
- URL 3. <https://mpgm.csb.gov.tr/birlesmis-milletler-surdurulebilir-kalkinma-konferansi-rioplus20-zirvesi-haber-867> adresinden 10/12/2022 tarihinde erişilmiştir.

2018 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Yozgat İli Örneği)¹

Özgür TEKKÖK²
İsa TAK³

Gönderim Tarihi: 08.05.2022

Yayın Tarihi: 31.12.2022

Makale Türü: Tez Özeti

Öz

Günümüzde ülkelerin kalkınmalarında eğitimin önemli bir yeri vardır. Eğitimde faydanın artması için etkili bir planlama ve programların değişen koşullar karşısında sürekli olarak güncellenmesi gerekmektedir. Planlı bir eğitimin en temel koşullarından program geliştirme, öğretim faaliyetlerinin adeta bel kemiğini oluşturmaktadır. Bir ülkenin eğitim politikaları öğretim programları vasıtasıyla uygulamaya dönüştürülmektedir.

Bu çalışmada 2017 yılında güncellenen TC.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Çalışmanın temel amacı yenilenen programın; hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasını sağlamaktır. Araştırmada nicel araştırma metodlarından tarama modeli kullanılmıştır. Programın uygulamaya koyulduğu ilk öğretim yılı olan 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Yozgat il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 173 Sosyal Bilgiler öğretmenine 28 sorudan oluşan “Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği” anket olarak uygulanmıştır. Araştırma Mayıs ayı başında yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerin yorumlanmasında istatistiki olarak frekans, yüzde, çarpıklık, basıklık, standart sapma ve parametrik testlerden t testi ve tek yönlü varyans analizi testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmen görüşlerine göre öğretim programının hedef ögesinin kriterlere uygunluğu yüksek düzeyde; içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme ögesinin kriterlere uygunluğu ise orta düzeydedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme bölümlerine verilen puanların ortalamaları ile değişkenler arasında ilişkiye bakıldığında; ölçme ve değerlendirme bölümüne verilen puanların ortalamalarında cinsiyete ve görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık olduğu, hedef bölümüne verilen puanların ortalamasında okulların fiziki ortam ve olanaklarında farklılık olduğunu düşünen öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yaş grupları, eğitim durumu, mesleki kıdem, programdan haberdar olma durumu değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme ögelerinde eksiklikler tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İnkılâp Tarihi, 8.sınıf, Atatürkçülük, Müfredat, Öğretim programı.

¹ Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Sorumlu Yazar : Özgür TEKKÖK, Öğretmen, MEB, Türkiye, ozgurtekkok@hotmail.com, ORCID ID :0000-0001-8173-699X

³ Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, isa.tak@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0596-5480>

2018 Turkish Republic of Revolution History Course Teacher's Views on Curriculum (Example of Yozgat Province)

Abstract

Today, Education has an important place in the development of the countries. In order to increase the benefit in education, effective planning and programs need to be constantly updated in the face of changing conditions. Program development is one of the most basic conditions of planned education. Education policies of a country are being implemented through educational programs.

In this research, Teachers' views on the curriculum of the Turkish Republic Revolution course which was updated in 2017 were investigated. The main purpose of the study is to reveal the target, content, educational status and teacher opinions of the revised program. The survey model was used from quantitative research methods. In the academic year 2018-2019, which was the first year of the program to be implemented, 173 social studies teachers working in Yozgat province Center and districts were applied as "teacher feedback scale for the teaching program" which consists of 28 questions. The research was conducted in early May. The results of the study were analyzed using SPSS 25.0 package program. Statistical analysis was performed using T-test and one-way variance analysis.

As a result of the research, according to teachers' opinions, the suitability of the target item for the criteria is high level; content, educational status, and the suitability of the measurement and evaluation item for the criteria are at moderate levels. When Social studies teachers' education program objectives, content, educational status, measurement and evaluation departments of the average of points and the relationship between variables are examined; a significant difference in the average of the scores given in the measurement and evaluation section according to gender and the placement unit of the school where the job is located it was observed that there was a significant difference between the scores of teachers who thought that there was a difference in the physical environment and facilities of the schools in the average of the points given to the target. There was no significant difference in terms of age groups, educational status, vocational seniority and program awareness variables. Deficiencies in the target, content, educational status, measurement and evaluation elements of the curriculum have been determined.

Key Words: History of revolution, 8.class, Kemalism, curriculum.

Giriş

Problem Durumu

Günümüzde ülkelerin kalkınmalarında eğitim büyük bir öneme sahiptir. Eğitimin daha yararlı hale getirilmesi ise etkili bir planlama ve değişen koşullar karşısında sürekli olarak eğitim programlarının güncellenmesi ile mümkündür. Planlı bir eğitimin en temel koşullarından program geliştirme, öğretim faaliyetlerinin adeta bel kemiğini oluşturmaktadır. Bir ülkenin eğitim politikaları öğretim programları vasıtasıyla uygulamaya dönüştürülmektedir.

Eğitimde, program kavramı ile, bir amacı gerçekleştirmek üzere yapılacak olan tüm aktivitelerin nelerden oluştuğunun belirlenmesi, kademeli bir biçimde sıralanması, her bir aktivitenin alacağı zamanı ve nasıl yapılacağını ve yapılan iş ve işlemlerin uygunluğunun nasıl belirleneceğinin bir tasarısı kastedilmektedir (Tan ve Erdoğan, 2003:10).

Program geliştirme eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonrası elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilerek yeniden düzenlenmesi sürecidir. Bu süreç, devletin ve eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenen

etkinliklerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordineli çabaların tümünü içine almaktadır (Babadoğan, 1993:64).

Erden'e (1998:4) göre program geliştirme en geniş manasıyla; eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen verilerden hareketle tekrar düzenlenmesi sürecidir. Bu tanıma göre program geliştirmenin, dinamik bir yapıya sahip olduğunu ve güncel veriler doğrultusunda, çağın ihtiyaçlarına göre sürekli değişime ihtiyaç duyduğunu söyleyebiliriz.

Tarih bireyi toplumun bir parçası haline getiren bir disiplin olarak, öğrenciyi yaşadığı çağın koşullarına uygun evrensel değerler ile donatarak, içinde bulunduğu toplum ile üretebilme gücüne sahip, çağın gerektirdikleriyle milli kimliği harmanlayarak zenginleştiren, tüm bunları yaparken insan haklarına saygı duyan, milliyet, din, kültür, cinsiyet temelli ayrımcılığa karşı, çevre değerlerine duyarlı, barıştan yana bireyler yetiştirmek gibi amaçlar çerçevesinde programlar oluşturulmaya başlanmıştır (Göç,2009:7). Tarih eğitimi, ortak değerlerinin bireylere aktarılması ve milli benliğin oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir. Toplumu oluşturan insanlara üst düzey düşünme becerileri kazandırma konusunda bu dersin önemi oldukça fazladır. Bu açılarından değerlendirildiğinde TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Milli Mücadele'yi, yeni Türk Devleti'nin kuruluş sürecini ve Atatürkçü düşünce sistemini, gençlere öğretmek ve benimsetmek amacıyla okutulan derslerin başında gelmektedir.

Teknolojik gelişmelerin hızla arttığı ve değişimin en hızlı yaşandığı günümüz dünyasında eleştiren, yaratıcı düşünen, bilgiyi bulan ve kullanan, araştırmacı bireylerin yetişebilmesi, nitelikli eğitim programları ve programlara uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla sağlanabilir. Bu görüşten hareketle öğretim programlarında cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar sürekli çağın ihtiyaçlarına uygun değişiklikler yapılmıştır. Nitekim TC.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde de 2017 yılı içerisinde taslak müfredat Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış, öğretmen-öğrenci-veli-akademisyen görüşlerine sunulmuş ve aynı yıl TC.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında TTKB'nin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere, 19.01.2018 tarihli 14 sayılı kararı ile ilgili dersin Öğretim Programı kabul edilmiştir.

Eğitimde adeta bir kılavuz görevi gören programların, öğretim sürecinde önemli bir yeri vardır. Eğitim alanında gün geçtikçe yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Bu yeniliklere paralel olarak eğitim-öğretim yaklaşımlarında değişimler yaşanabilmektedir. Bu nedenle eğitim programlarındaki her yeni değişim beraberinde bu programların değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Programlarla ilgili problemlerin tespit edilmesi, tespiti yapılan bu problemlerin çözüme kavuşturulmasında özellikle programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulması kuşkusuz büyük önem arz etmektedir. Bu anlamda İTA dersi programının uygulanan diğer eğitim programları ile benzer özellikleri olabileceği gibi, branşın kendisine özgü; programın hedeflerinden, içerik ögesinden, eğitim durumları ögesinden ve ölçme değerlendirme ögesinden kaynaklı farklı sıkıntıları da bulunabilir. Literatür incelendiğinde; TC.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile alakalı birçok çalışma yapıldığı halde alanın öğretim programına yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma ile alandaki bu boşluğu doldurmaya katkı sağlanacağı düşünülmüştür.

Alt problemler Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, 2018 TC.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Öğretim programının, Hedef, İçerik, Eğitim durumları, Ölçme ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerinde;

- Cinsiyete göre farklılaşma var mıdır?

- Yaş'a göre farklılaşma var mıdır?
- Eğitim durumuna göre farklılaşma var mıdır?
- Mezun olunan bölüm/programa göre farklılaşma var mıdır?
- Öğretmenlik mesleğinde kıdem yılına göre farklılaşma var mıdır?
- Okulun bulunduğu alana göre farklılaşma var mıdır?
- Görev yapılan okulun fiziki olanakları bakımından farklılaşma var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de insan yetiştirme düzeni içinde milli kimlik oluşumunda tarih eğitimi önemli bir yere sahiptir. Cumhuriyetin modernleşme kurgusu içinde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti tarihi özgün bir yer tutmaktadır. Böylesine önemli bir işlevi yerine getiren bir disiplin olan TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi farklı eğitim kademelerinde farklı programlar ile aktarılmaktadır. Bu programların uygulayıcısı olan öğretmenler programın aktarılması esnasında çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Program geliştirmenin dinamik bir süreç olduğunu ve yapılan dönütler doğrultusunda eksiklerin giderilip güncelleme çalışmalarının yapıldığını düşünecek olursak, program geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik görüşlerinin oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmada, dersin ortaokul düzeyindeki yenilenen müfredatına yönelik görüşler alınmıştır.

Bu çalışmanın temel amacı, yapılandırmacı yaklaşımla 2018 yılında hazırlanan ve 2018-2019 Eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan TC.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda problem cümlesine ve alt problemlerde yer alan sorulara cevap aranmıştır.

Araştırmanın Önemi

Program geliştirme çalışmaları, hazırlanmış olan bir programın araştırmacı bir bakış açısıyla uygulanırken geliştirilen ve bu sürecin devamlı, kapsamlı ve uygulamalı bir şekilde devam etme sürecidir (Varış,1997:16-17). Program geliştirme sürecinin dinamikliği süreçler ve sonuçlar devamlı olarak değerlendirilerek, elde edilen bilgiler doğrultusunda yapısal öğelerden biri veya birkaçını geliştirmek için yeni hipotezler denenmesiyle sağlanır. Bu sürecin devamlılığını sağlayan en önemli unsurlardan biri de sağlıklı bir ekip çalışmasıdır. Öğretmenler programların etkili olarak gerçekleşmesini sağlayacak unsurların başında gelmektedir. Öğretmenler, Öğretim programlarını izleyen, belirlenen hedefleri öğrencilere kazandırmak için çalışan, içerikleri uygun öğretim yöntemleri ile öğrencilere aktaran ve hedeflere ulaşma düzeyini belirlemek için ölçme değerlendirme çalışmalarını planlayıp uygulayan, Öğretim programının yapısal oluşum ve gelişim sürecini yürüten kişilerdir (Kıroğlu ve Taş,2018). Hazırlanacak olan öğretim programlarının daha etkili olması, çağın ihtiyaçlarına uygun ve nitelikli programların hazırlanması, programın uygulanması esnasında karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ve olası çözüm yollarının ortaya konması açısından öğretmenlerin görüşleri büyük önem arz etmektedir.

Literatür incelendiğinde 2017 yılında güncellenen TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretim programının henüz çok yeni olması, 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulamaya konmuş olması herhangi bir çalışma yapılmamasının sebebi olabilir. Bu çalışmada; yapılandırmacı bir anlayışla ortaya konulan 2018 yılı TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının uygulama basamağında yer alan öğretmenlerin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin; programın hedef ögesi, içerik ögesi, eğitim durumları ögesi ve ölçme değerlendirme ögesine yönelik görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Alanyazında 2018 TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı ile alakalı bir çalışma yapılmadığından bu çalışmanın

literatüre büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ileride yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmaya katılan katılımcıların ankette yer alan sorulara samimi ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılanların yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni öğretim programına yönelik yeterli bilgilerinin olduğu varsayılmıştır.
3. Araştırmaya yeteri kadar sayıda katılımcının katıldığı varsayılmaktadır.
4. Araştırmada kullanılan yöntemin ve veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma MEB TTKB'nin 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında uygulanmak üzere 19.01.2018 tarihli 14 sayılı kararı ile kabul edilen Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu TC. İnkılâp Tarih ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Yozgat ili merkez ve ilçelerinde resmi ortaokullarda görev yapan 173 Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile sınırlıdır.
3. Araştırmadaki bulgular, öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ve istatistiksel tekniklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretim programı: Bireye okulda veya okul dışında, kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri içine alan yaşantılar düzeneğidir (Demirel,2013:6).

Program geliştirme: Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden,1998:4).

İnkılâp: Toplum düzenini ve yapısını daha iyi duruma getirmek için yapılan köklü değişiklik, iyileştirmelerin bütünüdür (TDK, 2019).

Atatürkçülük: Ülkenin ve ulusun bölünmez bütünlüğünden, devletin ulusal ve laik temelinden ödün vermeyen, dünyaya açık bir düşünce sistemidir (Kili,2006:325).

Hedef: Eğitim sürecinde yetişecek olan bireyde bulunması istenilen ve eğitim yoluyla kazandırılabilir özelliklerin tümüdür (Aşılıoğlu,B.2008:21).

İçerik: Bir öğretim programında,üzerinde özellikle durulması istenen yahut işlenmesi istenen etkinlikler, konular yada ünitelerdir (Oğuzkan,1981:79).

Eğitim durumları (Öğrenme-Öğretme süreçleri): Belirlenen hedeflere uygun öğretim yöntem ve stratejilerinin belirlenip işe koşulduğu, öğrencilerin hedeflere uygun yaşantılar gerçekleştirilmesi için uygun bir ortamın oluşturulduğu ipuçları, uyarıcılar ve pekiştiricilerin nasıl kullanılacağına karar verildiği süreçtir (Fidan,1986:25).

Değerlendirme: Ölçme işleminden elde edilen ölçümlerin bir ölçüt ile karşılaştırılarak ölçülen özellik yada özellikler hakkında karar verme sürecidir (Özçelik,1981).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

TC.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi 2018 yılı Öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden Tarama Modeli kullanılmıştır.

Karasar (2005:77) tarama modellerini: "Geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimleyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır." şeklinde ifade etmektedir. Araştırmaya konu edilen durum ne ise kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Onları herhangi bir biçimde etkilemeye çalışılmaz. Bu yöntemde esas olan var olanı değiştirmeye çalışmadan gözlemektir.

Tarama modelinin bir türü olan Genel Tarama modelinde ise çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için, evrenin tümü ya da evrenden alınacak bir grup örnek yada örneklem üzerinden tarama yapılır (Karasar,2005:79).

Bu çalışmada TC.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi yeni programın hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme unsurlarına ilişkin öğretmen görüşleri genel tarama yöntemi kullanılarak durum tespiti yapılmaya çalışılmış ve elde edilen sonuçlar ilgili bölümde paylaşılmıştır.

Evren ve Örneklem

Yapılan araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Yozgat ili ve 13 ilçesinde, resmi Ortaokullar ve İmam hatip Ortaokullarında görev yapan 220 Sosyal Bilgiler Öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışıldığından örneklem alımına gidilmemiştir. Araştırmada 182 Sosyal Bilgiler Öğretmenine anket uygulanmış, 9 ankette kodlama hataları yapılmasından dolayı araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma 173 Sosyal Bilgiler Öğretmenin görüşleri üzerinden yürütülmüştür. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 1 . Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	70	40,5
	Erkek	103	59,5
Yaş grubu	20-30	49	28,3
	31-40	101	58,4
	41-50	20	11,6
	51 ve üzeri	3	1,7
	Ön lisans	1	0,6
Eğitim durumunuz	Lisans	157	90,8
	Yüksek lisans	13	7,5
	Doktora	2	1,2
	Eğitim Ön lisans /İki Yıllık Eğitim Yüksek Okulu	1	0,6
Mezun olduğunuz bölüm/program	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	3	1,7
	Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	160	92,5
	Fen Edebiyat Fakültesi	5	2,9

	Diğer	4	2,3
	0-5	48	27,7
	6-10	52	30,1
Mesleki kıdem	11-15	35	20,2
	16-20	29	16,8
	21- Üzeri	9	5,2
Okulun bulunduğu yer	Kırsal Alan (Köy, Belde)	58	33,5
	İl-İlçe Merkezi	115	66,5
2018 yılında uygulamaya konulan TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programından haberdar mısınız?	Evet	165	95,4
	Hayır	8	4,6
Okulun Fiziki ortam ve olanakları TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının uygulanması için size göre ne kadar yeterlidir?	Yetersiz	25	14,5
	Az Yeterli	51	29,5
	Yeterli	84	48,6
	Çok Yeterli	13	7,5
	Toplam	173	100,0

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılımı sağlanan öğretmenlerin %40,5'inin kadın, %59,5'inin ise erkek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin; %28,3'ünün 20-30, %58,4'ünün 31-40, %11,6'sının 41-50 ve %1,7'sinin 51 ve üzeri yaş grubunda yer aldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı (%90,8) lisans mezunu olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranı (%92,5) eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği mezunudur.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde, %27,7'sinin 0-5 yıl, %30,1'inin 6-10 yıl, %20,2'sinin 11-15 yıl, %16,8'inin 16-20 yıl ve %5,2'sinin ise 21 yıl ve üzeri süre ile mesleki kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %33,5'i köy ve beldelerde, %66,5'i il ve ilçe merkezlerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir oranı (%95,4) 2018 yılında uygulamaya konulan İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programından haberdar olduğunu ifade etmiştir. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Öğretim Programının uygulanmasında okulun fiziki ortam ve olanaklarını öğretmenlerin; %14,5'i yetersiz, %29,5'i az yeterli, %48,6'sı yeterli ve %7,5'i çok yeterli bulmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Taş ve Kıroğlu (2018) tarafından geliştirilen 'Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği' anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik görüşleri ortaya koymayı amaçlayan veri toplama aracı kapalı uçlu soruların yer aldığı 'beşli likert tipi' bir ölçektir.

Sosyal bilimler için gerekli olan verilerin sistematik olarak toplanmasında anket önemli bir araçtır. Birincil kaynaklardan bilgi toplamak için hazırlanan sistematik bir soru formudur. Amacı, araştırmacının problemini çözecek ve ele alınan hipotezleri test edecek bilgileri sistematik bir biçimde toplamak ve saklamaktır (Al,2007:84,İslamoğlu,2002:68).

Sosyal bilim araştırmalarında anket yönteminin avantajlarından söz etmek mümkündür. Ekiz (2003)'e göre bu avantajlar;

- Maliyetinin düşük olması
- Katılımcıların kimliğini korumada güçlü olması

- Önyargı ve kişisel eğilim gibi durumlarda hataları en aza indirmesi
- Düşünülerek verilen yanıtların ve danışmanın yüksek olması
- Özellikle yapılandırılmış anketlerin analizlerinin kolay olması şeklinde sıralanabilir.

Araştırmacılardan gerekli izinler alınarak veri toplama aracı, TC.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmanın amacı doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra bu çalışmada kullanılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmakta olup birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerini tespit etmek amacıyla 9 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin programın hedef ögesine yönelik görüşlerini ortaya koymak için 7 soru, içerik ögesine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için 8 soru, eğitim durumları ögesine yönelik görüşleri ortaya çıkarmak için 7 soru, ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşleri ortaya çıkarmak için 6 soru yer almaktadır. Ankete verilen cevaplar beşli likert tipinde; “*kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum*” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 2. TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anketi Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Hedef	7	0,89
İçerik	8	0,92
Eğitim durumları	7	0,82
Ölçme ve değerlendirme	6	0,90

TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programını Değerlendirme anketinin iç tutarlılık ile ilişkili güvenilirlik düzeyini incelemek için Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Alfa katsayısının 0,70 ve daha yüksek bulunması ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2005). Hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme boyutları için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları sırası ile 0,89, 0,92, 0,82 ve 0,90'dır. Bu değerler anketin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak olan anket formları katılımcılara uygulanmadan Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Öğretmenlere anket uygulamasının Nisan ayı sonu, Mayıs ayı başında yapılmasına dikkat edilmiş, böylelikle öğretmenlerin yeni öğretim programı ile alakalı daha kapsamlı bir değerlendirmede bulunacakları varsayılmıştır. Katılımcılara anket formları; görev yaptığı okul itibarıyla yakın konumda olanlara araştırmacı tarafından elden ulaştırılmıştır. Gidilmesi zaman ve mesafe bakımından zor olan yerlerdeki katılımcılara ise anket e-posta uzantısı gönderilerek elektronik ortamda uygulanmıştır. Araştırmada 182 Sosyal Bilgiler Öğretmenine anket uygulanmış, 9 ankette kodlama hataları yapılmasından dolayı araştırmaya dahil edilmemiştir. 173 Sosyal Bilgiler Öğretmenine yapılan anket analize sokulmuştur.

Verilerin Analizi

173 katılımcıya uygulanan anket sonuçları analiz edilmeden önce katılımcıların anketleri anket yönergesine göre doldurup doldurmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmaya katılımı sağlanan öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Öğretim Programını Değerlendirme anketine

vermiş olduğu cevapların dağılımını belirlemek için yüzde-frekans analizi uygulanmıştır. Frekans, kaç insanın belli bir kategoriye uyan yada belli bir seçeneği tercih eden kişilerin sayısını göstermek için kullanılır. Yüzde ise, belli bir kategoriye ait frekansın toplam frekansa oranıdır (Baş,2006:129).Öğretmenlerin programın öğeleri ile ilgili görüşlerini değerlendirmek için betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programını Değerlendirmek için öğretmenler, programın; hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme öğelerine puanlar vermiştir. Elde edilen bu puanları; cinsiyet, yaş grubu, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi, yenilenen öğretim programından haberdar olma durumu ve programın uygulanabilmesi için okulun fiziki ortam ve olanaklarını yeterli bulma düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırmak için parametrik analiz teknikleri uygulanmıştır.

Parametrik analiz metotları kullanılmadan evvel karşılanması icap eden varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu amaçla öncelikle veri setinde normal dağılımı güçleştiren uç değerlerin olup olmadığı araştırılmıştır. Kutu grafikleri oluşturularak bu durum incelenmiştir. Elde edilen grafikler veri setinde uç değer veya değerlerin bulunmadığını göstermiştir. Bir sonraki adımda, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Öğretim Programını Değerlendirme anketinden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak normal dağılım varsayımı kontrol edilmiştir.

Tablo 3. TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anketinden Elde Edilen Puanlara Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken	N	Çarpıklık		Basıklık	
		Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Hedef	173	-0,12	0,18	0,85	0,37
İçerik	173	0,23	0,18	-0,14	0,37
Eğitim durumları	173	-0,06	0,18	-0,21	0,37
Ölçme ve değerlendirme	173	0,12	0,18	-0,41	0,37

Bu değerlerin ± 1 aralığında bulunması normal dağılım için kafi görülmektedir (George ve Mallery, 2010). Tablo incelendiğinde, değerlerin belirtilen aralıkta yer aldığı, normal dağılım varsayımının karşılandığı görülmüştür.

Varyansların homojenliği varsayımı Levene F testi ile incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) farkın kaynağını belirlemek için LSD ve Scheffe çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Bu testler varyansların homojen ve gruptaki birey sayının eşit olmadığı durumlarda kullanılabilecek Post-hoc testleri arasında yer almaktadır. SPSS 25.0 kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan parametrik analiz teknikleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Bağımlı, Bağımsız Değişkenler ve Kullanılan Testler

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Kullanılan Test
TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programını Değerlendirme anketinden elde edilen puanlar	Cinsiyet	Bağımsız örneklem t testi
	Okulun bulunduğu yerleşim birimi	
	Programdan haberdar olma durumu	Tek yönlü varyans analizi
	Yaş grubu	
	Eğitim durumu	

Mesleki kıdem

Mesleki kıdem

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılımı sağlanan öğretmenlere uygulanan TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anketinden elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Verilerin analiz edilmesi sürecinde; yüzde-frekans analizi, betimsel analizler ve parametrik analiz teknikleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolara dönüştürülmüş ve açıklanmıştır.

Tablo 5. TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının Hedef Ögesi ile İlgili İfadelere Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımının İncelenmesi

Hedef		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	\bar{X}	Ss
1. Program hedefleri açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir.	f	-	10	53	79	31		
	%	-	5,8	30,6	45,7	17,9	3,76	0,81
2. Program hedefleri, Türk Milli Eğitimi'nin genel ve özel amaçlarıyla uygundur.	f	2	5	42	86	38		
	%	1,1	2,9	24,3	49,7	22,0	3,88	0,82
3. Program hedefleri; bireye milli, manevi ve evrensel değerleri kazandıracak şekilde hazırlanmıştır.	f	1	8	50	90	24		
	%	0,5	4,6	28,9	52,0	13,9	3,74	0,77
4. Program, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden bir bütün olarak gelişimini hedeflemektedir.	f	3	17	77	54	22		
	%	1,7	9,8	44,5	31,2	12,7	3,43	0,90
5. Program; bilgi, beceri, değer, tutum ve estetik duyarlılık kazandırmayı hedeflemiştir.	f	2	15	76	58	22		
	%	1,1	8,7	43,9	33,5	12,7	3,48	0,87
6. Program hedeflerinin, öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu düşünüyorum.	f	4	21	65	63	20		
	%	2,3	12,1	37,6	36,4	11,6	3,43	0,93
7. Program hedefleri, çağın yönelimlerine uygun olarak belirlenmiştir.	f	4	13	66	66	24		
	%	2,3	7,5	38,2	38,2	13,9	3,54	0,91

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir oranının; “Program hedefleri açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir.”, “Program hedefleri, Türk Milli Eğitimi'nin genel ve özel amaçlarıyla uygundur” ve “Program hedefleri; bireye milli, manevi ve evrensel değerleri kazandıracak şekilde hazırlanmıştır.” ifadelerine *katılıyorum* şeklinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir oranı; “Program, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden bir bütün olarak gelişimini hedeflemektedir.”, “Program; bilgi, beceri, değer, tutum ve estetik duyarlılık kazandırmayı hedeflemiştir.”, “Program hedeflerinin, öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu düşünüyorum.”, “Program hedefleri, çağın yönelimlerine uygun olarak belirlenmiştir.” ifadelerine ise *kısmen katılıyorum* şeklinde cevap vermiştir. İfadelere verilen puanların ortalamaları dikkate alındığında, genel olarak, öğretmenlerin büyük bir

oranının programının Hedef ögesinin kriterlere uygunluğu konusunda olumlu görüşler belirttiği anlaşılmaktadır.

Tablo 6. TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının İçerik Ögesi ile İlgili İfadelere Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımının İncelenmesi

İçerik		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	\bar{X}	Ss
8. Program içeriği açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir.	f	3	13	52	79	26		
	%	1,734	7,5	30,1	45,7	15,0	3,65	0,89
9. Program içeriği, program hedefleri ile uyumludur.	f	1	13	55	80	24		
	%	0,578	7,5	31,8	46,2	13,9	3,65	0,83
10. Program içeriği ezbercilikten uzak ve uygulamaya dönük olarak hazırlanmıştır.	f	23	36	57	42	15		
	%	13,29	20,8	32,9	24,3	8,7	2,94	1,15
11. Program içeriğinin uygun yoğunlukta olduğunu düşünüyorum.	f	29	35	56	35	18		
	%	16,76	20,2	32,4	20,2	10,4	2,87	1,22
12. Program içeriği, bireyin ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmıştır.	f	5	35	74	46	13		
	%	2,89	20,2	42,8	26,6	7,5	3,16	0,93
13. Program içeriğinin, öğrencilerin gelişim özelliklerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olduğunu düşünüyorum.	f	11	28	70	46	18		
	%	6,358	16,2	40,5	26,6	10,4	3,18	1,03
14. Program içeriğinin öğrenme-öğretme ilkelerine uygun hazırlandığını düşünüyorum.	f	4	32	63	60	14		
	%	2,312	18,5	36,4	34,7	8,1	3,28	0,94
15. Program içeriğinde ulusal ve evrensel bilgi, olay ve sorunlara dengeli olarak yer verilmiştir.	f	4	30	71	51	17		
	%	2,312	17,3	41,0	29,5	9,8	3,27	0,94

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir oranının; “Program içeriği açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir” ve “Program içeriği, program hedefleri ile uyumludur” ifadelerine “*katılıyorum*” şeklinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir oranı; “Program içeriği ezbercilikten uzak ve uygulamaya dönük olarak hazırlanmıştır”, “Program içeriğinin uygun yoğunlukta olduğunu düşünüyorum”, “Program içeriği, bireyin ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmıştır”, “Program içeriğinin, öğrencilerin gelişim özelliklerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olduğunu düşünüyorum”, “Program içeriğinin öğrenme-öğretme ilkelerine uygun hazırlandığını düşünüyorum” ve “Program içeriğinde ulusal ve evrensel bilgi, olay ve sorunlara dengeli olarak yer verilmiştir” ifadelerine ise *kısmen katılıyorum* şeklinde cevap vermiştir. İfadelere verilen puanların ortalamaları dikkate alındığında, öğretmenlerin büyük bir oranının, programın İçerik ögesinin kriterlere uygunluğu konusunda kısmen katıldıkları söylenebilir.

Tablo 7. TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumları Ögesi ile İlgili İfadelere Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımının İncelenmesi

Eğitim durumları		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	\bar{X}	Ss
16. Programın öğrenme-öğretme süreçleri açık ve anlaşılır olarak tanımlanmıştır.	f	3	22	63	65	20		
	%	1,734	12,7	36,4	37,6	11,6	3,45	0,92
17. Öğrenme-öğretme süreci, öğrenci merkezli olarak oluşturulmuştur.	f	14	33	71	35	20		
	%	8,092	19,1	41,0	20,2	11,6	3,08	1,09
18. Öğrenme-öğretme süreci hem kurumsal hem de uygulamaya dönük olarak planlanmıştır.	f	7	40	66	45	15		
	%	4,046	23,1	38,2	26,0	8,7	3,12	1,00
19. Öğrenme-öğretme sürecinde çağdaş eğitim teknolojilerinden yaygın biçimde yararlanılmıştır.	f	5	37	56	60	15		
	%	2,89	21,4	32,4	34,7	8,7	3,25	0,98
20. Öğrenme-öğretme sürecinin, çağdaş öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine uygun olarak tasarlandığını düşünüyorum.	f	7	36	60	56	14		
	%	4,046	20,8	34,7	32,4	8,1	3,20	0,99
21. Öğrenme-öğretme süreci, çağdaş öğrenme modellerine ve stratejilerine uygun olarak düzenlenmiştir.	f	7	31	67	53	15		
	%	4,046	17,9	38,7	30,6	8,7	3,22	0,98
22. Öğrenme-öğretme süreçleri için ayrılan ders sürelerini yeterli buluyorum.	f	102	24	20	11	16		
	%	58,96	13,9	11,6	6,4	9,2	1,93	1,34

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir oranının; “Programın öğrenme-öğretme süreçleri açık ve anlaşılır olarak tanımlanmıştır” ve “Öğrenme-öğretme sürecinde çağdaş eğitim teknolojilerinden yaygın biçimde yararlanılmıştır” ifadelerine “*katılıyorum*” şeklinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir oranı; “Öğrenme-öğretme süreci, öğrenci merkezli olarak oluşturulmuştur”, “Öğrenme-öğretme süreci hem kurumsal hem de uygulamaya dönük olarak planlanmıştır”, “Öğrenme-öğretme sürecinin, çağdaş öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine uygun olarak tasarlandığını düşünüyorum” ve “Öğrenme-öğretme süreci, çağdaş öğrenme modellerine ve stratejilerine uygun olarak düzenlenmiştir” ifadelerine ise *kısmen katılıyorum* şeklinde cevap vermiştir. Son olarak, öğretmenlerin büyük bir oranının “Öğrenme-öğretme süreçleri için ayrılan ders sürelerini yeterli bulmuyorum” ifadesine *kesinlikle katılmıyorum* şeklinde cevap verdiği görülmüştür. İfadelere verilen puanların ortalamaları dikkate alındığında, öğretmenlerin büyük bir oranının, programın Eğitim Durumları ögesinin kriterlere uygunluğu konusunda kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 81. TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesi ile İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımının İncelenmesi

Ölçme ve değerlendirme		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	\bar{X}	Ss
23. Programda, uygulanacak ölçme-değerlendirme ölçütleri ile yöntem ve teknikleri açık ve anlaşılır olarak belirtilmiştir.	f	5	22	61	64	21		
	%	2,89	12,7	35,3	37,0	12,1	3,43	0,96
24. Ölçme-değerlendirme ölçütlerinin, program hedefleri ile uyumlu olduğunu düşünüyorum.	f	4	24	61	66	18		
	%	2,312	13,9	35,3	38,2	10,4	3,40	0,93
25. Belirtilen ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, program içeriğine uygun olduğunu düşünüyorum.	f	4	24	58	66	21		
	%	2,312	13,9	33,5	38,2	12,1	3,44	0,95
26. Programda ifade edilen ölçme-değerlendirme ölçüt, yöntem ve tekniklerinin çağın yönelimlerine uygun olduğunu düşünüyorum.	f	7	26	56	66	18		
	%	4,046	15,0	32,4	38,2	10,4	3,36	0,99
27. Ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alındığını düşünüyorum.	f	20	41	59	37	16		
	%	11,56	23,7	34,1	21,4	9,2	2,93	1,13
28. Programda ifade edilen ölçme-değerlendirme ölçüt, yöntem ve tekniklerinin süre açısından uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.	f	33	43	42	40	15		
	%	19,08	24,9	24,3	23,1	8,7	2,77	1,24

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir oranının; “Programda, uygulanacak ölçme-değerlendirme ölçütleri ile yöntem ve teknikleri açık ve anlaşılır olarak belirtilmiştir”, “Ölçme-değerlendirme ölçütlerinin, program hedefleri ile uyumlu olduğunu düşünüyorum”, “Belirtilen ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, program içeriğine uygun olduğunu düşünüyorum” ve “Programda ifade edilen ölçme-değerlendirme ölçüt, yöntem ve tekniklerinin çağın yönelimlerine uygun olduğunu düşünüyorum” İfadelerine *katılıyorum* şeklinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir oranı; “Ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alındığını düşünüyorum” ifadesine *kısmen katılıyorum* “Programda ifade edilen ölçme-değerlendirme ölçüt, yöntem ve tekniklerinin süre açısından uygulanabilir olduğunu düşünüyorum” İfadesine ise *katılmıyorum* şeklinde cevap vermiştir. İfadelere verilen puanların ortalamaları dikkate alındığında, öğretmenlerin büyük bir oranı Programda ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin özellikle; bireysel farklılıklar dikkate alması ve süre açısından uygulanabilir olması konusunda yeterli olmadığı görüşüne sahiptir.

Tablo 9. TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anketinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Bilgiler

Değişken	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
Hedef	173	1,14	5,00	3,61	0,66
İçerik	173	1,50	5,00	3,25	0,80
Eğitim durumları	173	1,00	4,71	3,03	0,73
Ölçme ve değerlendirme	173	1,17	5,00	3,22	0,86

Tablo 9 incelendiğinde, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Öğretim Programının temel öğelerine verilen puanların sırasıyla 1,14-5,00; 1,50-5,00; 1,00-4,71 ve 1,17-5,00 aralığında değiştiği anlaşılmaktadır. Hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme öğelerine verilen puanların ortalaması sırasıyla $3,61\pm 0,66$; $3,25\pm 0,80$; $3,03\pm 0,73$ ve $3,22\pm 0,86$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen ortalamalar dikkate alındığında, öğretmen görüşlerine göre öğretim programının hedef öğesinin kriterlere uygunluğu yüksek düzeyde; içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme öğesinin kriterlere uygunluğu ise orta düzeydedir.

Tablo 10. TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anketinden Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Hedef	Kadın	70	3,63	0,62	0,43	171	0,67
	Erkek	103	3,59	0,69			
İçerik	Kadın	70	3,21	0,83	-0,57	171	0,57
	Erkek	103	3,28	0,78			
Eğitim durumları	Kadın	70	2,93	0,78	-1,58	171	0,12
	Erkek	103	3,11	0,69			
Ölçme ve değerlendirme	Kadın	70	3,07	0,87	-1,99	171	0,048
	Erkek	103	3,33	0,83			

Tablo 10 incelendiğinde, dersin Öğretim Programının hedef, içerik, eğitim durumları öğelerine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$). Bununla birlikte, programın ölçme ve değerlendirme öğesine verilen puanların ortalamalarında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre öğretim programının ölçme ve değerlendirme öğesinin kriterleri karşılama konusunda daha yeterli olduğunu düşünmektedir.

Tablo 11. TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anketinden Elde Edilen Puanların Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Yaş grubu	N	\bar{X}	Ss	F	p
Hedef	20-30	49	3,67	0,66	0,36	0,79
	31-40	101	3,61	0,66		
	41-50	20	3,51	0,72		
	50 ve üzeri	3	3,43	0,65		
İçerik	20-30	49	3,31	0,84	0,30	0,83
	31-40	101	3,24	0,79		
	41-50	20	3,14	0,79		

Eğitim durumları	50 ve üzeri	3	3,46	0,51	0,13	0,94
	20-30	49	3,00	0,82		
	31-40	101	3,03	0,71		
	41-50	20	3,12	0,64		
	50 ve üzeri	3	3,10	0,79		
Ölçme ve değerlendirme	20-30	49	3,24	0,95	0,36	0,78
	31-40	101	3,24	0,84		
	41-50	20	3,06	0,78		
	50 ve üzeri	3	3,50	0,67		

Tablo 11 incelendiğinde, dersin Öğretim programının temel öğelerine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin yaşlarına bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$). Farklı yaş gruplarına bulunan öğretmenlerin Öğretim Programının temel öğelerinin kriterleri karşılama konusunda benzer görüşlere sahip olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 12. TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anketinden Elde Edilen Puanların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Hedef	Lisans	157	3,58	0,67	-1,85	170	0,07
	Lisansüstü	15	3,90	0,57			
İçerik	Lisans	157	3,23	0,78	-1,22	170	0,23
	Lisansüstü	15	3,49	1,01			
Eğitim durumları	Lisans	157	3,02	0,72	-0,98	170	0,33
	Lisansüstü	15	3,21	0,82			
Ölçme ve değerlendirme	Lisans	157	3,21	0,83	-1,13	170	0,26
	Lisansüstü	15	3,47	1,13			

Tablo 12 incelendiğinde, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Öğretim Programının hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme öğelerine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin eğitim durumlarına bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$). Eğitim durumu Lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin Öğretim Programının temel öğelerinin kriterleri karşılama konusunda benzer görüşlere sahip olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 13. TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anketinden Elde Edilen Puanların Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Değişken	Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p
Hedef	0-5	48	3,60	0,69	0,10	0,98
	6-10	52	3,64	0,72		
	11-15	35	3,58	0,57		
	16-20	29	3,58	0,67		
	21- Üzeri	9	3,70	0,66		
İçerik	0-5	48	3,22	0,89	0,77	0,54
	6-10	52	3,33	0,74		
	11-15	35	3,21	0,75		

	16-20	29	3,11	0,88		
	21- Üzeri	9	3,58	0,53		
	0-5	48	2,95	0,83		
	6-10	52	3,05	0,70		
Eğitim durumları	11-15	35	3,03	0,68	0,99	0,41
	16-20	29	3,01	0,70		
	21- Üzeri	9	3,48	0,65		
	0-5	48	3,12	1,00		
	6-10	52	3,29	0,79		
Ölçme ve değerlendirme	11-15	35	3,22	0,82	0,72	0,58
	16-20	29	3,16	0,83		
	21- Üzeri	9	3,59	0,53		

Tablo 13 incelendiğinde, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Öğretim Programının temel öğelerine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$). Farklı sürelerde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin Öğretim Programının temel öğelerinin kriterleri karşılama konusunda benzer görüşlere sahip olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 14. TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anketinden Elde Edilen Puanların Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Okulun bulunduğu yer	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Hedef	Kırsal Alan (Köy, Belde)	58	3,52	0,74	-1,25	171	0,21
	İl-İlçe Merkezi	115	3,65	0,62			
İçerik	Kırsal Alan (Köy, Belde)	58	3,10	0,84	-1,76	171	0,08
	İl-İlçe Merkezi	115	3,33	0,77			
Eğitim durumları	Kırsal Alan (Köy, Belde)	58	2,88	0,81	-1,94	171	0,054
	İl-İlçe Merkezi	115	3,11	0,67			
Ölçme ve değerlendirme	Kırsal Alan (Köy, Belde)	58	3,04	0,90	-2,00	171	0,047
	İl-İlçe Merkezi	115	3,31	0,83			

Tablo 14 incelendiğinde, dersin Öğretim Programının hedef, içerik, eğitim durumları öğelerine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birime göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$). Bununla birlikte, programın ölçme ve değerlendirme ögesine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birime bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). İl-ilçe merkezlerinde göre yapan öğretmenler Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme ögesinin kriterleri karşılama konusunda daha yeterli olduğunu düşünmektedir

Tablo 15. TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anketinden Elde Edilen Puanların Uygulamaya Konan Yeni Öğretim Programından Öğretmenlerin Haberdar Olma Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Değişken	2018 yılında uygulamaya konulan TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programından haberdar mısınız?	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Hedef	Evet	165	3,61	0,65	0,08	171	0,93
	Hayır	8	3,59	1,02			
İçerik	Evet	165	3,25	0,79	-0,05	171	0,96
	Hayır	8	3,27	1,01			
Eğitim durumları	Evet	165	3,04	0,72	0,14	171	0,89
	Hayır	8	3,00	0,98			
Ölçme ve değerlendirme	Evet	165	3,24	0,85	0,96	171	0,34
	Hayır	8	2,94	1,06			

Tablo 15 incelendiğinde, dersin Öğretim Programının temel öğelerine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin uygulamaya konan yeni öğretim programından haberdar olma durumuna bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$). Uygulamaya konan yeni öğretim programından haberdar olduğunu ve olmadığını belirten öğretmenlerin, Öğretim Programının temel öğelerinin kriterleri karşılama konusunda benzer görüşlere sahip olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 16. TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anketinden Elde Edilen Puanların Öğretmenlerin Programın Uygulanması İçin Okulların Sahip Olduğu Fiziki Ortam ve Olanakların Yeterliliğine İlişkin Görüşlerine Göre Karşılaştırılması

Değişken	9. Okulun Fiziki ortam ve olanakları TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının uygulanması için size göre ne kadar yeterlidir?	N	Ss	F	p	Post-hoc	
Hedef	1. Yetersiz	25	3,38	0,59	4,24	0,01	4>1, 4>2; 3>1, 3>2;
	2. Az Yeterli	51	3,43	0,62			
	3. Yeterli	84	3,76	0,68			
	4. Çok Yeterli	13	3,80	0,62			
İçerik	1. Yetersiz	25	3,08	0,65	2,26	0,08	-
	2. Az Yeterli	51	3,08	0,82			
	3. Yeterli	84	3,40	0,77			
	4. Çok Yeterli	13	3,32	1,01			
Eğitim durumları	1. Yetersiz	25	2,95	0,66	0,83	0,48	-
	2. Az Yeterli	51	2,93	0,74			
	3. Yeterli	84	3,11	0,75			
	4. Çok Yeterli	13	3,11	0,70			

Ölçme ve değerlendirme	1. Yetersiz	25	3,02	0,80	1,27	0,29	-
	2. Az Yeterli	51	3,12	0,90			
	3. Yeterli	84	3,34	0,81			
	4. Çok Yeterli	13	3,26	1,04			

Tablo 16 incelendiğinde, dersin Öğretim Programının içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme öğelerine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin programın uygulanması için okulların sahip olduğu fiziki ortam ve olanakların yeterliliğine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$). Bununla birlikte, programın hedef ögesine verilen puanların ortalamalarında, öğretmenlerin programın uygulanması için okulların sahip olduğu fiziki ortam ve olanakların yeterliliğine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Okulların fiziki ortam ve olanaklarını “çok yeterli” ve “yeterli” bulan öğretmenler, “az yeterli” ve “yetersiz” bulan öğretmenlere göre, Öğretim Programının hedef ögesinin kriterleri karşılama konusunda daha yeterli olduğunu düşünmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi yeni öğretim programının hedef bölümüyle ilgili çalışmaya katılan öğretmenlerden değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmamızın sonucunda yeni öğretim programının hedef bölümüne ilişkin katılımcıların olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Konuyla ilgili daha önceden yapılan çalışmalarda yeni öğretim programının hedef bölümüyle ilgili Adalar (2010) öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olduğunu; Bayram (2016) öğretmenlerin kısmen olumlu görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir.

Bu çalışmada TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi yeni öğretim programının içerik bölümüyle ilgili çalışmaya katılan öğretmenlerden değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmamızın sonucunda yeni öğretim programının içerik bölümüne ilişkin katılımcıların kısmen olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Konuyla ilgili daha önceden yapılan çalışmalarda yeni öğretim programının içerik bölümüyle ilgili Adalar (2010) öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olduğunu; Bayram (2016) ve Yılmaz (2004) öğretmenlerin kısmen olumlu görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir.

Bu çalışmada TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi yeni öğretim programının eğitim durumu bölümüyle ilgili çalışmaya katılan öğretmenlerden değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmamızın sonucunda yeni öğretim programının eğitim durumu bölümüne ilişkin katılımcıların kısmen olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Konuyla ilgili daha önceden yapılan çalışmalarda yeni öğretim programının eğitim durumu bölümüyle ilgili Adalar (2010), Ata (2006), Bayram (2016), Sever(2017), Yılmaz (2004) öğretmenlerin kısmen olumlu görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir.

Bu çalışmada Tc. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi yeni öğretim programının ölçme ve değerlendirme bölümüyle ilgili çalışmaya katılan öğretmenlerden değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmamızın sonucunda yeni öğretim programının ölçme ve değerlendirme bölümüne ilişkin katılımcıların kısmen olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Konuyla ilgili daha önceden yapılan çalışmalarda yeni öğretim programının ölçme ve değerlendirme bölümüyle ilgili Adalar (2010) öğretmenlerin olumsuz görüşe sahip olduklarını, Bayram (2016), Sertkaya (2005), Yılmaz(2004) ise öğretmenlerin kısmen olumlu görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir. Diğer çalışmacılar öğretim programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin değerlendirmelerde bulunmamışlardır.

Araştırmamızın bölümlerinin alt boyutlarında bir tanesi de eğitim-öğretim için ders sürelerinin yeterli olup olmadığıdır. Araştırmamızda yeni öğretim programının eğitim-öğretim için ders sürelerinin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu alanla ilgili daha önceden yapılan araştırmalarda Bayram (2016) ve Sever (2017) de öğretmenlerin olumsuz görüşlere sahip olduklarını tespit etmişleridir. Diğer araştırmacılar konuyla ilgili eksiklik değerlendirmelerinde bulunmamışlardır.

Araştırmamızın bölümlerinin alt boyutlarında bir diğeri de konuların öğrencilerin gelişim özelliklerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olup olmadığıdır. Araştırmamızda yeni öğretim program konularının öğrencilerin gelişim özelliklerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygunluğu araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu alanla ilgili daha önceden yapılan araştırmalarda Yılmaz (2004) araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kısmen yeterli olduğu, Talay (2008) araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ise yetersiz olduğunu tespit etmişleridir. Diğer araştırmacılar konuyla ilgili eksiklik değerlendirmelerinde bulunmamışlardır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Elde edilen bulgular incelendiğinde yenilenen TC.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi programının hedef ögesinin kriterlere uygunluğu yüksek düzeyde; içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme ögesinin kriterlere uygunluğu ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmayla değerlendirmesi yapılan öğretim programına yönelik katılımcılar genel olarak olumlu görüş bildirmiş olsalar da bazı bölümlerin bazı kısımlarında eksiklikler olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler programın hedef ögesine yönelik genel olarak “katılıyorum” ve “kısmen katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. İfadelere verilen puanların ortalamaları dikkate alındığında genel olarak öğretmenlerin büyük oranının hedef ögesinin kriterlere uygunluğu konusunda olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen yanıtlara göre programın hedef ögesinde; programın hedeflerinin açık, net ve anlaşılır olarak ifade edildiği, programın hedeflerinin Türk Milli Eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun olduğu, programın hedeflerinin çağın yönelimlerine uygun olarak belirlendiği ifade edilebilir. Ancak öğretim programının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden bir bütün olarak gelişimini sağlamada eksiklerin olduğu, programın bilgi, beceri, değer, tutum ve estetik duyarlık kazandırmayı hedeflemede eksiklikler olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcılar programın içerik ögesine yönelik genel olarak “katılıyorum” ve “kısmen katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. İfadelere verilen puanların ortalamaları dikkate alındığında genel olarak öğretmenlerin büyük oranının içerik ögesinin kriterlere uygunluğuna kısmen olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Programın içeriği; açık, net ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiği, içeriğin hedeflerle uygun olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Öğretim programının içeriği bireyin ilgi ve gereksinimlerine uygunluğu konusunda eksiklerin olduğu, içeriğin ezbercilikten uzak ve uygulamaya dönük hazırlanmasında eksikliklerinin olduğu, içeriğin uygun yoğunlukta olmadığı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve gelişim özelliklerine uygunluğu konusunda eksiklerin olduğu, öğrenme öğretme ilkelerine uygunluk konusunda kısmen yetersiz kaldığı, içerikte ulusal, evrensel bilgi, olay ve sorunlara dengeli olarak yer vermede eksik kalındığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri programın eğitim durumları ögesine yönelik genel olarak “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap

vermişlerdir. İfadelere verilen puanların ortalamaları dikkate alındığında; katılımcıların büyük oranının eğitim durumları ögesinin kriterlere uygunluğu konusunda kısmen olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların yanıtlarına göre; öğrenme-öğretme süreçlerinin açık ve anlaşılır bir şekilde tanımlandığı, programda çağdaş eğitim teknolojilerinden yaygın bir şekilde yararlanıldığı tespit edilmiştir. Ancak programın eğitim durumları ögesinde; öğrenme öğretme süreçlerinin öğrenci merkezli oluşturulması konusunda eksiklerin olduğu, öğrenme öğretme sürecinin hem kuramsal hem de uygulamaya dönük olarak planlanılmada yetersiz kaldığı, öğrenme öğretme süreçlerinin çağdaş öğrenme model ve stratejilerine uygun olarak düzenlenmede yetersiz kaldığı, öğrenme öğretme süreçlerine ayrılan ders sürelerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler programın ölçme ve değerlendirme ögesine yönelik genel olarak “katılıyorum” , “kısmen katılıyorum” ve “katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Katılımcılar tarafından ifadelere verilen puanların ortalamaları dikkate alındığında programın ölçme değerlendirme ögesinin kriterlere uygunluğu konusunda öğretmenlerin büyük oranının olumlu görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Programda uygulanacak ölçme-değerlendirme ölçütleri ile yöntem ve tekniklerin açık, net ve anlaşılır olarak ifade edildiği, ölçme değerlendirme ölçütlerinin, program hedefleriyle uyumlu olduğu, belirtilen ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin program içeriğine uygun olduğu, ifade edilen ölçme-değerlendirme ölçüt, yöntem ve tekniklerinin çağın yönelimlerine uygun olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın öğretim programında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin özellikle; bireysel farklılıkları dikkate almadığı, süre açısından uygulanabilir olması hususunda yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmada yenilenen TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının hedef, içerik, eğitim durumları öğelerine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte, programın ölçme ve değerlendirme ögesine verilen puanların ortalamalarında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme ögesinin kriterleri karşılama konusunda daha yeterli olduğunu görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmada yenilenen Öğretim Programının hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme öğelerine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin yaşlarına bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Farklı yaş gruplarına bulunan öğretmenlerin TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Öğretim Programının hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme öğelerinin kriterleri karşılama konusunda benzer görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmada yenilenen dersin Öğretim Programının hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme öğelerine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin eğitim durumlarına bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Eğitim durumu Lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin Öğretim Programının hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme öğelerinin kriterleri karşılama konusunda benzer görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmada yenilenen dersin Öğretim Programının hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme öğelerine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Farklı sürelerde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin Öğretim Programının hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme öğelerinin kriterleri karşılama konusunda benzer görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmada yenilenen dersin Öğretim Programının hedef, içerik, eğitim durumları öğelerine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte, programın ölçme ve

değerlendirme ögesine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. İl-ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenler Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme ögesinin kriterleri karşılama konusunda daha yeterli olduğunu düşünmektedir. Yapılan araştırmada yenilenen İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Öğretim Programının hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme öğelerine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin uygulamaya konan yeni öğretim programından haberdar olma durumuna bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Uygulamaya konan yeni öğretim programından haberdar olduğunu ve olmadığını belirten öğretmenlerin, TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme öğelerinin kriterleri karşılama konusunda benzer görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmada yenilenen dersin Öğretim Programının içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme öğelerine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin programın uygulanması için okulların sahip olduğu fiziki ortam ve olanakların yeterliliğine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte, programın hedef ögesine verilen puanların ortalamalarında, öğretmenlerin programın uygulanması için okulların sahip olduğu fiziki ortam ve olanakların yeterliliğine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Okulların fiziki ortam ve olanaklarını “çok yeterli” ve “yeterli” bulan öğretmenler, “az yeterli” ve “yetersiz” bulan öğretmenlere göre, Öğretim Programının hedef ögesinin kriterleri karşılama konusunda daha yeterli görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Öneriler

Öğretim programının hedef ögesine yönelik öneriler;

1. Hedefler öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden bir bütün olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
2. Hedefler öğrencinin bilgi, beceri, değer, tutum ve estetik duyarlılık kazandırmayı amaçlayacak şekilde geliştirilmelidir.

Öğretim programının içerik ögesine yönelik öneriler;

1. Programın içeriğinde bireyin ilgi ve gereksinimlerini kapsayacak şekilde düzenleme yapılmalıdır.
2. İçerik ezbercilikten uzak ve uygulamaya dönük olarak hazırlanmalıdır.
3. İçeriğin yoğunluğunda ders saati dikkate alınarak düzenlemeye gidilmelidir.
4. İçerikteki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve gelişim özelliklerine yönelik eksiklikler giderilmelidir.
5. İçerikteki öğrenme-öğretme ilkelerine yönelik eksiklikler giderilmelidir.
6. Ulusal, evrensel bilgi, olay ve sorunlara dengeli olarak yer verilmelidir.

Öğretim programının eğitim durumları ögesine yönelik öneriler;

1. Öğrenme-öğretme süreçleri öğrenci merkezli olarak oluşturulmalıdır.
2. Öğrenme-öğretme süreçleri kuramsal ve uygulamaya dönük olarak planlanmalıdır.
3. Çağdaş öğrenme model ve stratejilerine uygun olarak geliştirilmelidir.
4. Öğrenme-öğretme süreçleri için ayrılan ders saati artırılmalıdır.

Öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesine yönelik öneriler;

1. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde süre açısından uygulanabilir olarak düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Adalar, H.(2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 8. sınıf TC. İnkılâp tarihi ve atatürkçülük dersi yeni öğretim programına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İlköğretim Bölümü / Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı / Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.(Yüksek Lisans Tezi).
- Al, H.(2007).*Bilimsel araştırma yöntemleri akademik yazım kuralları*. İstanbul: Avcı ofset.
- Aşlıoğlu ,B.(2008). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*.(Ed.)Arslan,M.(s.1-28).Ankara:Anı yayıncılık.
- Ata, Bahri (2006). *“İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nin Taslak Programının Geliştirilmesinde Karşılaşılan Sorunlar”* Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi, (Ed. Yasemin Doğaner), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Babadoğan, C. (1993). Cumhuriyetin 70. Yılında Ülkemizde Program Geliştirme. *Eğitim Dergisi*: 6: 64.
- Baş, T.(2006). *Anket nasıl hazırlanır,uygulanır,değerlendirilir?*Ankara:Seçkin yay.
- Bayram, K.(2016).*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ortaokul 8. Sınıf TC.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*.Ağrı:İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü(Yüksek Lisans Tezi).
- Demirel, Ö.(2013).*Eğitimde Program Geliştirme.Kuramdan Uygulamaya*.Ankara.Pegem Akademi.
- Ekiz, D.(2003).*Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara. Anı yayıncılık.
- Erden, M.(1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara:Kadıoğlu Matbbası.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- Göç, A. (2009). *TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin İçeriğini Öğretme Stratejileri. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. (Yayımlanmamış Yüksek
- Karasar, N.(2005).*Bilimsel Araştırma Yöntemi*.Ankara. Nobel yayın Dağıtım.
- Kili, S. (2006), *Atatürk Devrimi*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Oğuzkan, A.F. (1981), *“Eğitim Terimleri Sözlüğü”*, Ankara: TDK Yayınları, A.Ü. Basımevi.
- Özçelik, D. A. (1993), *“Eğitim Programları ve Öğretim”* Ankara:(G.Ö.Y.).
- Sertkaya, Ö. (2005). *İlköğretim Okullarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Öğretimindeki Çözüm Önerileri* .Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Sever, A.(2017). *2010 yılında yürürlüğe giren orta öğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı ve öğretmen görüşleri (Samsun örneği)* . Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı / Tarih Eğitimi Bilim Dalı.(Yüksek Lisans Tezi).
- Tan,S.ve Erdoğan A. (2003). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Taş,H. ve Kıroğlu, K.(2018).2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. 17(2),697-716.DOI: 10.17051/ilkonline.2018.419041.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Varıs, F. (1997). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- TDK,(2019). <http://sozluk.gov.tr/adresinden> 20.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- Yılmaz, M.S. (2004). *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programı içeriğinin değerlendirilmesi*.İstanbul: Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Anabilim Dalı.(Doktora Tezi).

Sosyoloji Öğretiminde “Yüz Numaralı Adam” Filminden Yararlanma

Gamze ASLAN¹

Gönderim Tarihi: 22.11.2021

Yayın Tarihi: 31.12.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Araştırmada ortaöğretimde sosyoloji öğretiminde daha kalıcı öğrenmeler elde edilebilmesi için toplumsal konulu filmlerden ders aracı olarak faydalanılabileceği ortaya konmuştur. Bu kapsamda Kemal Sunal'ın başrolünde oynadığı Yüz Numaralı Adam filminin sahneleri ile ortaöğretim sosyoloji dersi kazanımları ilişkilendirilmiştir. Araştırma kapsamında programdaki kazanımlar ile ilişkili olan 6 sahneye yer verilmiştir. Bu sahnelerde geçen diyaloglar aktarıldıktan sonra sosyoloji öğretim programındaki kazanımlardan hangi yönleri ile ilişkili oldukları açıklanmıştır. Yapılan bu açıklamalar sosyoloji öğretim programındaki ilgili kazanımların kendileri ve kazanım açıklamaları ön planda tutularak gerçekleştirilmiştir. Bu filmde incelenen sahnelerin önemli bir kısmı özellikle birey ve toplum ünitesinde yer alan rol, statü kavramları ile ilişkili olarak bulunmuştur. Araştırmanın sonunda bir etkinlik örneğine de yer verilmiştir. Bu sayede öğretmenlerin sosyoloji derslerinde bu tür etkinlikleri ne şekilde gerçekleştirebilecekleri de örneklendirilmiştir. Derslerde gerçekleştirilen bu tür etkinlikler öğrencilerin dikkatlerini derse çekmeleri ve kalıcı öğrenme elde edebilmeleri açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Sosyoloji, Sinema, Film, Sosyoloji Öğretimi, Öğretim Programı

Using the Man File from the Man in Sociology Teaching

Abstract

In the research, it has been revealed that social-themed films can be used as a lesson tool in order to obtain more permanent learning in sociology teaching in secondary education. In this context, the scenes of the movie Yüz Numaralı Adam, starring Kemal Sunal were associated with the achievements of secondary school sociology lessons. Within the scope of the research, 6 scenes related to the achievements in the program were included. After the dialogues in these scenes were conveyed, it was explained which aspects of them were related to the achievements in the sociology curriculum. These explanations were made by prioritizing the relevant acquisitions in the sociology curriculum themselves and the outcome explanations. A significant part of the scenes examined in this movie were found to be related to the concepts of role and status, especially in the individual and society unit. An example of an activity is also included at the end of the study. In this way, it has been exemplified how teachers can perform such activities in sociology classes. Such activities carried out in the lessons are important in terms of attracting the attention of the students to the lesson and obtaining permanent learning.

Keywords: Sociology, Cinema, Film, Teaching Sociology, Curriculum

¹ Sorumlu Yazar : Gamze Aslan, Doktor Ülke Türkiye e-posta: gamzeaslan38@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8057-5522>

Giriş

Sosyoloji, insanı toplum içerisinde ekonomik, siyasi, kültürel vb. birçok bakımdan ele alan bir bilim dalıdır. Sosyoloji eğitimi de bireylerin aile, kültür, ekonomi, siyaset vb. gibi alanlarda bilgi sahibi olmalarını hedeflemektedir.

Sosyolojinin gelişim aşamaları incelendiğinde bilim olma sürecinde ilk olarak felsefeden ayrıldığı görülmektedir. Bu kapsamda sosyolojideki ilk bilimsel yaklaşım pozitivizm olmuştur. Pozitivizmin bilgi üretmedeki sorunları ve eleştirilerinden yola çıkılarak yorumlayıcı paradigma ve eleştirel paradigma ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı sosyolojide pozitivist, yorumlayıcı ve eleştirel paradigmlar yerine göre kullanılmaya başlamıştır (Bayhan, 2015:257).

Sosyoloji eğitiminde bireylere eleştirel ve çok yönlü düşünebilme yeteneğinin kazandırılması da hedeflenmektedir. Böylece bireylerin olayları her yönüyle ele alıp bir bütün olarak değerlendirme yapmaları sağlanmaktadır.

Sosyoloji en genel anlamda toplumsal sistemlerin gelişim ve işleyişlerini yöneten yasaları ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Bu kapsamda sosyoloji toplumsal fenomenleri gözlemleyip betimleyerek tutarlı bir kavramsal şema içinde açıklamayı hedeflemektedir (Banoğlu ve Baş, 2012:33).

Sosyoloji insan ilişkilerinin bilimsel açıdan incelenmesidir (Fichter, 1994:1). İnsan sosyal bir varlıktır. Dolayısıyla aile, siyaset, ekonomi vb. bütün kurumlarda insan ilişkileri sosyoloji bünyesinde ele alınıp incelenmektedir.

Sosyal bir varlık olan insanın sosyoloji eğitimi alması da önem arz etmektedir. Sosyoloji eğitimi bireyin aile, ekonomi, siyaset vb. gibi alanlarda bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır.

Sosyoloji dersinin öğretim programlarında yerini alması II. Meşrutiyet döneminde gerçekleşmiştir (Biçer, 2010:195). Türkiye’de gerçekleştirilen ilk sosyoloji öğretimi ise 1911’de Selanik İttihat ve Terakki İdadisinde Ziya Gökalp’in içtimaiyat derslerini vermesidir (Zabun ve Berber, 2013:66).

Günümüzde okullardaki sosyoloji eğitimi ise 2009 yılında oluşturulan sosyoloji öğretim programı çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu kapsamda kültür, aile, ekonomi, siyaset vb. alanlar ile ilgili eğitim verilmektedir.

Sosyoloji öğretimi bireylerin toplumsal hayatta eleştirel düşünmeyi ve sorgulamayı öğrenerek sosyolojik sorunların analiz edilmesini sağlamaktadır (MEB, 2009:9). Toplumsal bir varlık olan insanın içerisinde yaşadığı toplumun kültürel, ekonomik vb. her türlü yapısını öğrenmesi de sosyoloji eğitimi ile sağlanabilmektedir.

Özellikle kültür eğitiminin sağlanması sosyoloji eğitimi ile mümkün olmaktadır. Her toplumun kültürel yapısı farklıdır. Türk kültür yapısının bireylere kazandırılması ve nesilden nesle aktarılmasında sosyoloji eğitimi de oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Sosyoloji eğitiminde öğrencilerin derste etkin katılımının sağlanması için güncel ders etkinliklerine yer verilmesi gerekmektedir. Bunun yanında konu ile ilgili olan hikâye, film, şiir, resim vb. gibi unsurlardan yararlanılması da kalıcı öğrenmede etkili olmaktadır.

Öğrenciler okuduklarının %10’unu, işittiklerinin %20’sini, gördüklerinin %30’unu, hem görüp hem duyduklarının %50’sini öğrenmektedir. Bunun yanında hem görme hem işitme hem de söylediklerinin %80’ini, görme, işitme, dokunma ve söylediklerinin ise %90’ını öğrenmektedir (Demircioğlu, 2007:78). Öğrenmenin kalıcı olabilmesi için konuyla ilgili filmlerden yararlanılması daha etkilidir.

Sosyoloji ve sinema arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Film çözümlemeleri yapılırken felsefe, siyaset bilimi, psikoloji gibi farklı sosyal bilim dallarının yanı sıra sosyoloji bilimine de başvurulmaktadır. Filmlerde konu edinilen olaylar üzerine düşünmek için birbirinden farklı alanlarda bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Sosyoloji ilmi de bu alanlardan en önemli olanıdır (Çayırıcıoğlu, 2014:1). Ayrıca film çözümlemelerinde felsefe, siyaset, psikoloji ve sosyolojinin yanı sıra aile, ekonomi, din, kültür vb. alanlardan da yararlanılmaktadır.

Ders aracı olarak kullanılması planlanan filmlerin öğrenme konusu ile ilgili olması gerekmektedir. Bunun yanında öğrenmeyi teşvik edici olmasına ve öğrenci motivasyonunu da güçlendirici olmasına dikkat edilmelidir (Moskovich ve Sharf, 2012:56).

Filmlerde insan ilişkileri ve olaylar açığa çıkan duyguları dramatize etmektedir. Aynı zamanda filmler sosyal koşulları resmederken izleyicinin kişisel koşul ve hassasiyetlerine de dokunmaktadırlar (Çayırıcıoğlu, 2014:54-55).

Sinema, hikâye anlatımlarının görsel ve işitsel versiyonudur. Filmler duygu ve kavramların aktarılmasında da temel oluşturmaktadır (Blasco, 2015:2). Yapılan her film kendi toplumunun yapısından izler taşımaktadır. Filmler aracılığıyla izleyiciler, toplumsal yapı, kültür vb. konularda da bilgi sahibi olmaktadır.

Filmlerin toplumsallaştırma açısından iki önemli özelliği bulunmaktadır. Bu özelliklerden ilki, filmde yer alan ses, görüntü, hareket unsurlarının bir arada kullanılmasıyla beraber çok fazla bilginin aynı anda aktarılmasıdır. İkincisi ise filmlerin sosyal olguları ve düşünceleri gerçek anlamları ile aktarabilecek bir nitelikte olmasıdır. Öyle ki bir ders kitabındaki metin bir filmdeki sahne kadar öğrencide etki bırakmayabilir. Çünkü filmlerde ses ve görüntü birlikte kullanılmaktadır. Böylece öğrencinin birden fazla duyusuna hitap edilmektedir. Filmlerde soyut bilgiler tüm unsurlarıyla bir bütün içinde eksiksiz olarak canlandırılarak gerçek hayata dönüştürülmektedir (Birkök, 2008:3).

Türk sinema filmlerinde sosyoloji ile ilişkili olan birçok film bulunmaktadır. Özellikle Kemal Sunal'ın rol aldığı filmlerde toplumsal olaylar komedi bağlamında ele alınmıştır. Bu sayede izleyenleri güldürürken düşündürülen yapıtlar ortaya çıkmıştır. Kemal Sunal filmleri ile ilgili yapılan araştırmalardan biri Aslan (2019)'ın yapmış olduğu "sosyoloji öğretiminde üçkağıtçı filminden yararlanma" çalışmasıdır. Bu araştırmada ele alınan Kemal Sunal filmindeki sahneler ile sosyoloji öğretim programındaki kazanımlar incelenmiştir. Kazanımlar uygun olan sahneler ile eşleştirilmiştir. Koluvaçık ve Kula Demir (2018)'in "Türk sinemasında değişen öğretmen temsili" adlı çalışmalarında ise Kemal Sunal'ın "Öğretmen" adlı filminden yararlanılmıştır. Abalı (2015) ise "Kemal Sunal filmlerinin folklorik işlevleri" adlı araştırmasında, Kemal Sunal filmlerini inceleyerek ve filmlerden çeşitli örnekler vererek sınıflamalara yer vermiştir.

Bu araştırmada bu kapsamda "Yüz Numaralı Adam" filmindeki sahneler ile sosyoloji öğretim programındaki kazanımlar ilişkilendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada ortaöğretim sosyoloji dersinin öğrenciler tarafından kalıcı öğrenmelerinin sağlanabilmesi için toplumsal konulu filmlerden yararlanılabileceği gösterilmek istenmiştir. Bu kapsamda Kemal Sunal'ın başrolünde oynadığı "Yüz Numaralı Adam" filminden yararlanılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi, araştırılmak istenen olgu ya da olaylar ile ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman inceleme yönteminde, veri olarak kullanılması hedeflenen materyallerin araştırma problemi ile de yakından ilgili olmasına dikkat edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016:189-190). Araştırma kapsamında konu ile ilgili olan kitap, makale ve Yüz Numaralı Adam filminden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Sosyoloji öğretim programındaki kazanımlar ile "Yüz Numaralı Adam" filminin sahneleri ilişkilendirilmiştir.

Yüz Numaralı Adam Filminin Sosyoloji Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamaları Doğrultusundaki Analizi

Sosyoloji dersi öğretim programının "Birey ve Toplum" ünitesinin 10. kazanımı "Toplumsal konum, statü ve rol kavramları arasında ilişki kurar." (MEB, 2009:24) şeklindedir. "Yüz Numaralı Adam" filminde konu ile ilgili olan sahneler şu şekildedir: (Seden, 1978).

Kahvehanede çayları dağıtmakla görevli çalışan yanlışlıkla çayları müşterilerin üzerine döker.

İşveren: Bundan sonra gözünü aç. Yevmiyenden keseceğim.

Şaban: Kızma be usta. Döke döke öğreneceğiz bu işi.

Çaylar yine dökülür.

İşveren: Bak bu son oğlum. Hele bir dök. Kırarım kafanı.

Çaylar yine dökülür ve çalışan işten kovulur.

Bu sahnede işveren kişinin çalışanına hitap şekli dikkat çekmektedir. Öyle ki işveren kişi çalışanı hata yaptığı için maaşından keseceğini söylemektedir. Aynı zamanda çalışan kişiye karşı dili de ağırdır. Aynı zamanda bu sahne çalışan ve işverenin toplumsal konumu, statüsü ve rolü ile ilgili örnek olan bir sahnedir. Öyle ki çalışanın görevleri arasında çay dağıtmak vardır. Ayrıca kazanımın açıklamalar bölümünde statüyü belirleyen ölçütlerin vurgulanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu sahne işveren ve çalışanın toplumsal statüsü ile ilgili de örnek oluşturmaktadır.

Baba: Ne haber iş buldun mu ha?

Şaban: Öyle teklifler alıyorum ki baba duysan şaşarsın vallaha.

Baba: Yok canım bütün işin yalan dolan.

Anne: Bey çok günahına giriyorsun evladımın.

Şaban: Şu nimet çarpsın ki iş arıyorum gece gündüz. Bir sürü işe de giriyorum. Giriyorum ama bir şeyler oluyor olmuyor.

Bu sahnede 10. kazanım ile ilişkilendirilebilir. Öyle ki kazanımın açıklamalar bölümünde verilmiş ve kazanılmış statülerin vurgulanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu kapsamda sahnede Şaban adlı karaktere verilen statü ailenin oğlu konumunda bulunmasıdır. Diğer yandan Şaban'ın babası iş bulup bulmadığını sorgularken aynı zamanda toplumda kazanılmış bir statü elde edemediğini de sorgulamaktadır.

A: Bütün şehri senin afişlerinle donatacağım. Basına, televizyona, sinemaya gireceksin. Halkın kahramanı, sevgilisi olacaksın. Tüm sevgilerini verecekler sana.

Şaban: İş de verecekler mi?

A: İş ben sana veriyorum, benim yanımda çalışacaksın. Tamam mı? Anladın mı?

Bu sahnede sosyoloji öğretim programındaki 10. kazanım ile ilişkilendirilebilir. Öyle ki bu sahnede kazanılmış statü örneklendirilmektedir.

Sosyoloji dersi öğretim programının “Toplumsal Kurumlar” ünitesinde yer alan 44. kazanımı “Farklı toplumlardaki aile yapısı ile Türk aile yapısını karşılaştırır.” (MEB, 2009:34) şeklindedir. “Yüz Numaralı Adam” filminde konu ile ilişkilendirilen sahne ise şu şekildedir: (Seden, 1978).

Baba: Hayrola Hayri Efendi.

Hayri: Söyle Şaban'a bir daha Zeynep'in yanında görmeyeyim.

Baba: Bizim Şaban mı?

Hayri: Yok, Beşiktaş'ın sol açığı Şaban. Bizim öyle işsiz güçsüz serseriye verecek kızımız yok.

Bu sahnede aile kurumu oluşturulurken bir takım kriterlerin etkili olduğu anlatılmaktadır. Öyle ki evlilik kurumunun ekonomik temellere de dayandığı belirtilmektedir. İlgili kazanımın açıklamalar bölümünde ailenin yapısı, kuruluşu, sürekliliği ve akraba arası ilişkiler kapsamında karşılaştırılacağı ifade edilmektedir. Bu kapsamda ailenin kurulmasında etkili olan ekonomik unsur bu sahne ile örneklendirilebilir.

Sosyoloji dersi öğretim programı “Birey ve Toplum” ünitesinde yer alan 14. kazanım “Sosyal sapmanın nedenlerini araştırır.” (MEB, 2009:24) şeklindedir. Yüz Numaralı Adam filminde konu ile ilişkilendirilen sahne ise şu şekildedir: (Seden, 1978).

Muhabir: Babanız ne iş yapar?

Şaban: Sütçü. İki ineği var. Günde otuz litre süt alıyor, yüz litre satıyor.

Muhabir: Anlamadım. Otuz üretiyor, yüz satıyor. Nasıl Oluyor?

Şaban: Su kesilmezse bal gibi oluyor. (Gülme sesleri)

Şaban: Yok ağabeyler, yok hiç alkışlanacak şey değil. Bakın. Bizim mahallenin başında köşede papağan Rüştü'nün benzin istasyonu var. Benzine su katıyor. Demin bahsettim. Kasap Hayri var ya ete neler katıyor neler. Bakkal Hacı Rüstem var. Hacı oldu. Dalavereciliği bırakır dedik, şimdi her şeye bir şeyler katıyor. Hava gazını açıyorsun içine hava katmışlar. İlaç alıyorsun, kireç katmışlar.

Şaban: Ben derim ki karşılıklı olarak saygılı olalım haklarımıza.

Bu sahnede Şaban karakteri bazı sosyal sapma davranışlarını anlatmaktadır. İlgili kazanımın açıklamalar bölümünde olumsuz sapma türlerinin örneklendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu kapsamda bu sahnede anlatılanlar derste kullanıldığında öğrencilerde daha kalıcı öğrenme gerçekleştirilebilmektedir.

Sosyoloji dersi öğretim programının “Toplumsal Kurumlar” ünitesinde yer alan 54. kazanımı “Toplumsal yaşamda ekonominin temel öğelerini fark eder.” (MEB, 2009:38) şeklindedir. “Yüz Numaralı Adam” filminde konu ile ilgili olan sahne ise şu şekildedir: (Seden, 1978).

A: Müşterimiz olan üç holdingi temsil ediyoruz biz. Kesinlikle memnun değiliz reklamlarınızdan.

B: Ülkenin bütün şöhretlerini, yıldızlarını hizmetinize sunuyoruz. Daha ne yapabilirim?

A: Yıldız dediklerinizin şöhret dediklerinizin halkın karşısına çıkıp mallarımızı methetmesi hiç inandırıcı olmuyor. Gecede yüz bin lira alan falan şarkıcı hanım, elinde konserve tenekesi ben her yemekte falan marka dolma yerim diyor. Kimi aldatıyorsunuz siz?

54. kazanımın açıklamalar bölümünde birey ve toplum hayatı açısından üretim ve tüketim alışkanlıklarına değinilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda reklam vb. faaliyetlerin tüketim alışkanlıklarına etkisinin de vurgulanması gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda sahnede bir reklam firması ile üreticinin konuşmalarına değinilmiştir. Burada reklam filmlerinin etkili olabilmesi için inandırıcılığının yüksek olması gerektiğine değinilmiştir. Öyle ki etkili bir reklam filmi ile birlikte ürünün satışında da artış yaşanabileceği bilinmektedir. Ancak reklam filmi inandırıcılıktan uzak ve ürünü yeterince iyi tanıtmadığı takdirde beklenen satış gerçekleşmediği açıklanmaktadır. Bu durumda da üretim tüketimden fazla olmakta ve zarar edilmektedir. Ekonominin temel öğeleri üretim, tüketim kavramlarıdır. Reklam da üretimde sürekliliği sağlayan önemli bir etmendir.

Sonuç

İnsan sosyal bir varlıktır. Aile, ekonomi, siyaset vb. gibi kurumlar bütün insanların yaşam koşullarını etkilemektedir. Bundan dolayıdır ki insanların yaşadıkları toplumun kültürlerini ve toplumsal yapısını öğrenmesi önemlidir. Sosyoloji öğretimi de bireylerin toplumsal yapıyı öğrenmelerinde yardımcı olmaktadır.

Ülkemizde sosyoloji öğretimi ortaöğretim kurumlarında verilmektedir. Bu kapsamda öğretim programına uygun ders kitabı ile sosyoloji öğretimi gerçekleştirilmektedir. Yapılandırmacı öğretim anlayışına göre bireylerin ezberden ziyade kalıcı öğrenme elde edebilmeleri hedeflenmektedir. Bu kapsamda dersler ile ilgili olan şiir, hikâye, resim, roman vb. gibi kaynaklardan yararlanılması öğrenmenin kalıcılığını da artıran unsurlardandır.

Etkili ders araçları öğrencilerin derse karşı dikkatlerini çekmek için de önemlidir. Bu sayede ders boyunca öğrencilerin derse ve konuya odaklanmaları da sağlanmaktadır. Bu kapsamda sosyoloji

dersinin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için onlara derste içinde yaşadıkları toplumdan örnekler verilmesi etkili ders anlatımını sağlayacaktır (Aslan, 2019:113).

Derslerde etkili öğretim araçlarına yer verilmesi öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamaları bakımından önem arz etmektedir. Bunun yanında ekili ders araçları bireyde kalıcı öğrenmenin elde edilmesini de sağlamaktadır. Filmler sosyoloji dersinde kullanılabilir olan etkili ders araçlarındandır.

Filmler ile bireylere insan hayatında önemli olan ümit, cesaret, sevgi, sadakat, korku vb. gibi duygulara da yer verilmektedir. Bu soyut duyguların bir ders kitabında verilmesi filmlerdeki kadar etkili olmamaktadır (Birkök, 2008:3). Bundan dolayı filmler etkili ders aracı olarak kullanılabilir.

Bu çalışmada Kemal Sunal'ın başrolde olduğu "Yüz Numaralı Adam" filminin sahneleri incelenmiştir. Bu kapsamda filmin sahnelerinden sosyoloji öğretim programındaki kazanımlar ile ilişkili olan sahneler eşleştirilmiştir. Bu eşleştirme sosyoloji öğretim programındaki kazanımlar ve kazanım açıklamalarından yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca filmdeki sahnelerin kazanımlarla hangi yönden ilgili oldukları da açıklanmıştır.

Sosyoloji dersi gibi diğer derslerde de bu tür (şiir, film, hikaye vb.) yararlanılması dersi daha zevkli hale getirip öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin elde edilmesini sağlamaya yardımcıdır. Bu konu ile ilgili yapılmış olan farklı çalışmalar da mevcuttur. Sosyoloji, psikoloji, tarih, İngilizce derslerinde de filmlerden yararlanılabileceğini örneklendirmiş olan çalışmalar mevcuttur.

Demircioğlu (2007) konuyla ilgili olarak tarih eğitiminde filmlerin yeri ve öneminden bahsetmiştir. Özellikle tarihi konuların yaşandığı dönem koşullarının dikkate alınarak incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bundan dolayı tarih konulu filmlerin etkililiği üzerinde durmuştur. İşcan (2007) yabancı dil olarak Türkçe eğitimi gerçekleştirilirken kültür aktarımı olarak filmlerden yararlanılması ile ilgili bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada yabancılara Türkçe eğitimi verilirken filmlerden yararlanmanın kültür aktarımının sağlanmasında da etkili olduğu belirtilmiştir.

Moskovich ve Sharf (2012) sosyoloji dersinde aktif öğrenme aracı olarak filmlerden yararlanılması ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Russell (2012) ise ortaöğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin film kullanımına ilişkin bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin eğitimde kullanılmak için filmleri seçerken nelere dikkat ettiklerinin tespiti gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Blasco vd. (2015) filmlerle gerçekleştirilen eğitimlerin öğretme becerilerini geliştirmesi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Ayrıca çalışmada ders aracı olarak kullanılan filmlerin öğrencilerdeki yansıması ele alınmıştır.

Manav'ın (2016) ortaöğretim psikoloji dersinde Nasreddin Hoca fıkralarından yararlanılması ile ilgili bir çalışması bulunmaktadır. Bunun yanında Manav ve Zabun'un (2017) sosyoloji öğretiminde Nasreddin Hoca fıkralarından yararlanılması ile ilgili çalışmaları mevcuttur. Ayrıca Baki ve Karakuş'un (2014) Türkçe öğretiminde fıkra türünün önemi ile ilgili bir çalışması vardır. Diğer yandan Öztürk (2007) coğrafya öğretiminde edebi metinlerin kullanılması ile ilgili araştırma yapmıştır. Aladağ ve Karaman (2018) değer eğitiminde kısa filmlerden yararlanılması ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada konuyla ilgili de bir örneğe de yer verilmiştir. Yılmaz ve Zengin (2019) eğitim materyali olarak ele aldıkları "Canım Kardeşim" filminin sosyal hizmet eğitiminde kullanılması ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada bu film ile sosyal hizmet eğitiminde kullanılabilir öğeler ele alınmıştır.

Konuyla ilgili olarak gerçekleştirilmiş olan diğer çalışmalar da bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak etkili öğretimde film, hikâye vb. unsurlardan yararlanılmasının öğretimde etkinliği artırdığını göstermektedir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde öğrencilerin yaş, öğretim düzeyi ve ders konuları göz önüne alınarak derslerde gerçekleştirilen etkinlikler kalıcı öğrenme oranını artırmaya yardımcı olacaktır. Gerçekleştirilecek olan bu etkinliklerin ilgili derslerin öğretim programları ile uygun olmasına da dikkat edilmesine gereken önemin verilmesi gerekmektedir.

Tablo 1.Etkinlik Örneği

STATÜ NEDİR?	
Ders	Sosyoloji
Sınıf	11
Yaklaşık Süre	Bir Ders Saati
Ünite	Birey ve Toplum
Kazanım	Toplumsal konum, statü ve rol kavramları arasında ilişki kurar (MEB, 2009, s.
Kaynak	Yüz Numaralı Adam Filmi

SÜRECİ

Öncelikle öğretmen, öğrencilere rol, statü vb. gibi kelimelerin zihinlerinde ne anlam ifade ettiğini sorar. Verilen cevaplardan hareketle öğretmen 10. kazanım ile ilişkilendirilmiş olan sahneleri öğrencilere izletir.

Öğrencilere şu sorular yöneltilir:

1. Bu sahnelerde Şaban karakterinin statüsü nelerdir?
2. Bu statülerin yapmakla yükümlü olduğu rol nedir?
3. Çevrenizdeki statü ve rol modellere örnek veriniz.
4. Statü sahibi yapmakla yükümlü olduğu rolü uygulamazsa ne gibi sonuçlar ortaya çıkabilir?

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle öğrenmede yanlış olan bilgiler düzeltilir. Toplumsal konum, statü ve rol arasındaki ilişki açıklanır.

Kaynakça

- Abalı, İ. (2015). Kemal Sunal filmlerinin folklorik işlevleri, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, sayı 38, 227-237.
- Aladağ, E. Karaman, B. (2018). Değer eğitiminde kısa filmlerden yararlanma, *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 360-377.
- Aslan, G. (2019). *Sosyoloji öğretiminde üçkağıtçı filminden yararlanma*, Felsefe Grubu Eğitimi Üzerine Yazılar, Ed. Faruk Manav, Ankara:Pegem Akademi.
- Baki, Y. Karakuş, N. (2014). Fıkra türünün eğitimdeki yeri ve türkçe ders kitaplarındaki kullanılabilirliği, *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 785-812.
- Banoğlu, K. Baş, Y. (2012). Sosyoloji dersi öğrenci algılarının derse verilen önem, Sosyal Kazanım ve Öğrenme Ortamı Boyutları Açısından İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim* 37(164), 31-44.
- Bayhan, V. (2015). Eğitim sosyolojisinin uygulama alanında yeni bir model: okul sosyoloğu ve görevleri, *Sosyoloji Dergisi*, 3. dizi, 30. sayı, 255-274.
- Bıçer, B. (2010). Türkiye’de cumhuriyet öncesi dönemde türk okulları ile amerikan kolejlerinde felsefe grubu derslerinin öğretimi (1839-1922), *ZfWT Journal of World of Turks*, 2(3), 195-211.
- Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı:sinema filmleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-12.
- Blasco, P. G. (2015). Education through movies: improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers, *Journal for Learning Through the Arts*, 11(1), 1-18.
- Çayırıcıoğlu, D. (2014). *Sosyolojide sinema filmlerinin eğitsel araç olarak kullanılması*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1-134.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi, *BİLİG*, sayı 42, 77-93.
- Fichter, J. (1994). *Sosyoloji nedir?*, çev. Nilgün Çelebi, Ankara:Attila Kitabevi.

- İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma, *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, sayı 58, 437-452.
- Koluçak, İ. Kula Demir, N. (2018). Türk sinemasında değişen öğretmen temsili, *1st International CICMS Conference Proceedings e-book, 4-5 Mayıs Kuşadası*, 265-277.
- Manav, F. (2016). Nasreddin hoca fıkraları ile ortaöğretimde psikoloji öğretimi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(36), 324-338.
- Manav, F. Zabun, B. (2017). Ortaöğretim sosyoloji öğretiminde nasreddin hoca fıkralarından yararlanma, *Turkish Studies*, 12(28), 557-576.
- Moskovich, Y. Sharf, S. (2012), Using films as a tool for active learning in teaching sociology, *The Journal of Effective Teaching*, vol 12, no 1, pp. 53-63.
- MEB, (2009). *Ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programı*, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019930144835783Sosyoloji%20Dersi%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1.pdf> adresinden erişildi.
- Öztürk, Ç. (2007). Coğrafya öğretiminde edebi metinlerin kullanımı, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2007), 70-78.
- Russell, W. B. (2012). Teaching with film: a research study of secondary social studies teachers use of film, *Journal of Social Studies Education Research*, 3(1), pp. 1-14.
- Seden, O. F. (Yönetmen), (1978). Yüz numaralı adam filmi, <https://www.youtube.com/watch?v=Z7oLqdR2zIA> adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, Ç. Zengin, O. (2019). Bir eğitim materyali olarak “canım kardeşim” filminin sosyal hizmet eğitiminde kullanımı, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt 18, sayı 70, 667-674.
- Zabun, B. Berber, Ş. (2013). *İdeolojik sosyoloji öğretimi: halk fırkası programı doğrultusunda yazılan ilk ders kitabı(Necmeddin Sadak)*, Uluslararası Katılımlı VII. Ulusal Sosyoloji Kongresi Yeni Toplumsal Yapılanmalar: Geçişler, Kesişmeler, Sapmalar Bildiri Kitabı I, 65-72.

Tudem Edebiyat Ödüllü Çocuk Romanlarının Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi¹

Merve ARAS²
Beytullah KARAGÖZ³

Gönderim Tarihi: 14.09.2022

Yayın Tarihi:31.12.2022 Makale Türü: Araştırma makalesi

Öz

Çocuk edebiyatı; çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda tutulduğu, hayata çocukların gözünden bakıldığı, çocuklar için ortaya konan bir edebiyattır. Yetişkin edebiyatından farklı olarak her yaş grubunun özelliklerinin dikkatle düşünülmesini gerektiren bu edebiyat türü düşünen, sorgulayan, estetik zevke sahip, topluma uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Günümüzde bireyselliğin ön plana çıkmasıyla toplum bilincinin kaybolmaya yüz tutmuş olması insanların kendileri dışında olup bitenleri de fark etmelerini gerekli kılmıştır. Bu sebeple etrafta olup bitene karşı bilinçli olmayı amaç edinen duyarlık eğitimi önemli bir konu haline gelmiştir. Bireylere küçük yaşlardan başlayarak kazandırılmak istenen duyarlık eğitiminin çocuk edebiyatı yapıtlarıyla kazandırılabilceği düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak yapılan bu araştırmanın amacı, Tudem Edebiyat Ödülleri'nde seçici kurul tarafından birinci olarak seçilen çocuk romanlarının duyarlık eğitimi açısından incelenmesidir. Araştırmada 2003 yılından itibaren verilen bu ödüllerde birincilik ödülü almış olan 7 adet çocuk romanı incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış olup veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Yapıtlarda en sık aile bireylerine, dile ve doğaya duyarlık alanlarına ilişkin konular bulunmaktadır. Bunun yanında arkadaşlığa, hayvanlara, bilime, sağlığa, yardımlaşmaya, ölüme, barışa, okuma kültürüne duyarlık alanlarına ilişkin konular da sıkça yer almaktadır. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak incelenen romanların, çocuklara pek çok konuda duyarlık kazandırılmasında rol üstleneceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duyarlık, Tudem, çocuk edebiyatı, roman, duyarlık eğitimi.

Examination of Tudem Literature Award-Winning Children's Novels in Terms of Sensitivity Education

Abstract

Children's literature is a literature that is put forward for children, in which the interests and needs of children are kept at the forefront, life is looked at through the eyes of children. Unlike adult literature, this type of literature, which requires careful consideration of the characteristics of each age group, aims to educate individuals who think, question, have aesthetic taste, and can adapt to society. Nowadays, with the coming to the forefront of individuality, the fact that the consciousness of society has been lost has made it necessary for people to realize what is happening outside of themselves. For this reason, sensitivity training, which aims to be aware of what is happening around, has become an important issue. It is thought that the sensitivity education that is desired to be given to individuals starting from an early age can be gained through children's literature works. Based on this idea, the purpose of this

¹Bu makale 1. yazarın, 2. yazar danışmanlığında 2022 yılında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Merve Aras, Yüksek Lisans Mezunu, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, merve.aras5819@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0821-3898

³Beytullah Karagöz, Doç. Dr, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, beytullah.karagoz@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2966-8226

research is to examine the children's novels selected as the first by the selection committee at the Tudem Literary Awards in terms of sensitivity education. In the research, 7 children's novels that have received the first prize in these awards given since 2003 were examined. A qualitative research design was used in the research and the data were collected using the document review method. Content analysis was used in the analysis of the data. Most often in the works there are topics related to family members, areas of sensitivity to language and nature. In addition, topics related to areas of sensitivity to friendship, animals, science, health, assistance, death, peace, reading culture are also frequently included. Based on the results of the research, it is thought that the novels examined will play a role in giving children sensitivity on many issues.

Key Words: Sensibility, Tudem, children's literature, novel, sensibility education.

Giriş

Edebiyat; yazarın yeteneği, beğenisi ve yaratıcılığıyla ortaya koyulan, kurmaca olmasına rağmen inandırıcılığı da bulunan ve bu yönüyle insanların duygu ve düşünce dünyalarını etkileyen sanat dalıdır (Aslan, 2019). Bu sanat dalı pek çok amaca hizmet etmektedir. Demiryürek'e (2009) göre öncelikli amacı dili sevdirmektir. Fakat edebiyat sadece dili sevdirmekten ya da dil bilinci oluşturmaktan ibaret değildir. Edebiyat milli değerlerinin farkında olan çevresine de bunları fark ettiren bilinçli bireyler yetiştirmeyi de amaçlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda ortaya konan edebi eserler ülkemizde Tanzimat dönemine kadar sadece yetişkinlere hitap etmekteydi. Fakat çocukların hayatı yetişkinlerden farklı algıladıkları, kendilerine özgü bir dünyalarının olduğu gerçeğinin kabullenilmesiyle çocuklara özgü edebiyatın ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur (Karakoç, 2014).

Çocuklara özgü oluşturulan çocuk edebiyatı; Sever (2003: 9) tarafından "Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı." olarak tanımlanırken, Yalçın ve Aytaş (2016: 19) tarafından "Çocukların büyüme ve gelişmelerine; hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerin tamamı." olarak tanımlanmaktadır.

Okuma insanın hayata bakış açısını değiştiren ve ondaki ufukları aydınlatan bir eylemdir. Okuma insana hayattan zevk alma, bilgi edinme, hayatı tanıma gibi fırsatlar sunar (Oğuzkan,1977). Bu fırsatlardan faydalanmak için bireyin kendini yazılı kültürün doğasına bırakması, okumayı yaşam tarzı haline getirmesi, sorgulayarak, düşünerek bilgileri özümsemesi kısaca bir okuma kültürüne sahip olması gerekmektedir (Sever, 2013). Bu kültür sayesinde insanlar yaşamadıkları konularda dahi bilgi sahibi olmakta bu da onlara deneyim kazandırmaktadır. Okuyan insan düşünmekte, sorgulamakta ve böylece sorunlara çözüm üretebilme konusunda da yetkinleşmektedir (Karagöz, 2019).Bireylerde okuma kültürü oluşturabilmek için öncelikle edebiyatın eşsiz dünyasından yararlanmak gerekmektedir.

Duyarlık; kişinin kendi hayatı dışındaki hayatları görmezden gelmeme, yaşanan haksızlıklara ve yapılan kötülöklere empatiyle yaklaşarak çözüm arama, doğaya, canlılara sağduyuyla yaklaşma ve başkalarının duygularını duyumsayabilme yeteneğidir (Aslan, 2013). İnsanları önemsemeyi, onları fark etmeyi, sadece kendi dünyamızda yaşamamayı, hayata başka pencerelerden bakmayı esas alan duyarlık günümüzde oldukça önemli bir noktadadır. İnsanları bencilleştiren, yalnızlığa özendiren bu çağda duyarlığın geliştirebilmesi için fazlasıyla çaba harcamak gerekmektedir (Kibris, 2019). Bu zorlu süreçte sadece öğretici eserlerden yararlanmak çocuklara duyarlık kazandırmada yeterli

değildir. Ders kitapları gibi öğreticiliğin ağır bastığı kitaplar yerine çocukların duyularına hitap eden, edebi niteliği olan çocuk kitapları duyarlık kazandırma aşamasında daha etkili görülmektedir (Aslan, 2013).

Çocuk edebiyatının düşünen, sorgulayan ve çevresine karşı duyarlık kazanmış bireyler yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir (Alemdar ve Süngü, 2017; Sever, 2003). Çocuk edebiyatının bu amacını gerçekleştirebilmesi için edebi eserlerin sezdirim gücünden yararlanılarak çocukların çevrelerine, olaylara, insanlara kayıtsız kalmamalarını sağlayan duyarlık eğitimine ihtiyaç vardır. (Aslan, 2019; Melanlıoğlu, 2020).

Duyuların eğitilmesinde ise sanatçı duyarlığıyla oluşturulmuş, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun nitelikli çocuk kitapları tercih edilmelidir (Sever, 2013). Erken yaşlarda nitelikli kitaplarla tanışan okurlar değerlerinin farkında olan yapıtlardaki duyarlıkları içselleştirip davranış haline getiren duyarlı yetişkinler olurlar (Alemdar ve Süngü, 2017).

İlgialanyazınincelemesi yapıldığında Aslan'ın (2016), Oğuz Tansel'in 6 kitabındaki 41 masalı; Alemdar ve Süngü'ün(2017) Nazım Hikmet'in *Sevdalı Bulut* adlı kitabındaki 16 masalı; EtoğluKıbrıs'ın (2019), Gülten Dayıoğlu'na ait 5 çocuk kitabını; Evsen'in (2019), Mustafa Ruhi Şirin'in masal ve şiirlerini; Melanlıoğlu'nun (2020), günümüz konularından olan göç ve mültecilik sorununa değinerek göç ve mültecilik konulu 5 çocuk kitabını; Çinpolat'ın (2021), 2007 yılından beri düzenlenen Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Ödülleri'nde yılın çocuk romanı ödülünü alan 6 kitabı;Sezer'in (2021), 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarını; Demirtaş Özbilen'in(2021), Koray Avcı Çakman'a ait 8-13 yaş aralığına hitap eden 21 öykü ve romanı duyarlık eğitimi açısından incelediği görülmektedir.

Duyarlık eğitimi ve çocuk edebiyatı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ödüllü çocuk romanlarına alanyazında yeterince yer verilmediği görülmüştür. Aydın (2019) *Türk Edebiyatındaki Ödüllü Çocuk Romanlarında Temalar* adlı çalışmada, 1948 yılından 2016 yılına kadar ödül almış olan çocuk romanlarını inceleyerek bu alana öncülük etmiş ve ödül almanın kıymetli olmasına dikkat çekmiştir. Fakat seçici bir kurul tarafından ödül kazanan romanların çocuklar, öğretmenler ve ebeveynler tarafından tercih edilme sıklığının da fazla olma olasılığı göz önünde bulundurulduğunda ödüllü yapıtların daha fazla incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple alanyazındaki bu eksikliği kapatmak amacıyla 36 yıllık yayın hayatı olan Tudem Yayıncılık tarafından düzenlenen yarışmalarda birincilik ödülü alan çocuk romanlarının duyarlık eğitimi kapsamında incelenmesiyle alana katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, incelenen dokümanlar, verilerin toplanması ve analizinin nasıl yapıldığı hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde veriler doküman inceleme, görüşme, gözlem gibi tekniklerle toplanmakta, olaylar doğal bir ortamda gerçekçi bir biçimde ortaya konmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yöntemin esas amacı verileri anlamlandırmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2018). Bu yöntem Tudem Edebiyat Ödüllü romanların nitel bir yaklaşımla anlamlandırılıp yorumlanabilmesi için tercih edilmiştir.

İncelenen Dokümanlar

Araştırma kapsamında Tudem Edebiyat Ödülleri'nde çocuk romanı kategorisinde birincilik kazanan romanlar incelenmiştir. 2003 yılından itibaren verilmeye başlanan bu ödüllerde toplamda sekiz kez yılın çocuk romanı ödülü verilmiştir (URL 1). Araştırmada Sevtap Ayhan'a ait *Kırk Dökük Şeyleri Onarma Ustası* adlı romanın basımı olmaması sebebiyle 7 adet çocuk romanı incelenmiştir.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Kitaplar ve Özellikleri

Kitap Adı	Yazar Adı	Ödül Yılı	Sayfa Sayısı
Mavi Zamanlar	Mavisel Yener	2003	191
Teneke Kaplı İvan	Gökhan Tok ve Ülkü Çadırcı	2004	237
Kapiland'ın Kobayları	MiyaseSertbarut	2006	200
Almarpa'nın Gizemi	Koray Avcı Çakman	2011	152
Amber'in Zaman Kapsülü	Figen Gülü	2013	190
Kuş Olsam Evime Uçsam	Güzin Öztürk	2015	116
Selin Beni Terk Etti	Fatih Debbağ	2018	120

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma kitapların duyarlık eğitimi açısından incelenmesini amaçladığı için veri toplamada doküman incelemesi yönteminden faydalandı. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin analizinde içerik analizi kullanıldı. İçerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi çeşitlerinden kategorisel analiz tercih edildi ve kitaplardan elde edilen veriler kategorilere yerleştirildi. Bu çalışmada Aslan'ın (2016) ve Karagöz'ün (2009) çalışmalarından yararlandı.

Çalışmada yararlanılan duyarlık kategorileri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Duyarlık Kategoriler

Kategoriler		
1. Dilsel duyarlık	11. Emeğe ve çalışkanlığa duyarlık	21. Dürüstlüğe duyarlık
2. İnsana, insan mutluluğuna duyarlık	12. Yoksul insanlara duyarlık	22. Okuma kültürüne duyarlık
3. Kadına duyarlık	13. Hakka, hukuka, adalete duyarlık	23. Arkadaşlığa ve dostluğa duyarlık
4. Aşka-sevgiye duyarlık	14. Yardımlaşmaya duyarlık	24. Kültürel duyarlık
5. Hayvanlara duyarlık	15. Bilime ve bilimsel düşünceye duyarlık	
6. Aile bireyelerine duyarlık	16. Doğaya ve çevreye duyarlık	
7. Barışa duyarlık	17. Sanata ve estetik olana duyarlık	
8. İyilik yapmaya duyarlık	18. Sağlığa duyarlık	
9. Paylaşmaya duyarlık	19. Özgürlüğe duyarlık	
10. Toplumsal huzura duyarlık	20. Mesleklere duyarlık	

Kategorisel analizde veriler kodlandı. Kodlama yapılırken duyarlık kodları olarak Tablo 2’de verilen sayılar kullanılırken kitaplar A, B, C, D, E, F, G harfleriyle gösterildi. Çalışmada incelenen kitaplar verilerin güvenilirliği açısından 3 defa okundu kategoriler ve iletiler tekrar tekrar kontrol edildi. Son aşamada ise bulgular açıklandı ve yorumlama yapıldı.

Bu çalışmada incelenen kitaplar öncelikle araştırmacı tarafından aralıklarla 3 defa okunmuş ve duyarlık kategorileri doğrultusunda kodlamalar yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı tarafından yeniden kodlama yapılmış ve elde edilen verilerin uyuşum yüzdeleri Miles ve Huberman formülüyle hesaplanmıştır. “Güvenilirlik Katsayısı = Üzerinde görüş birliği sağlanan konu ya da terim sayısı ÷ (Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu ya da terim sayısı + Üzerinde görüş birliği sağlanan konu ya da terim sayısı) × 100” (Miles & Huberman, 1994; akt. Çinpolat, 2021). Yapılan hesaplama sonucunda güvenilirlik katsayısının .96 (%96) olduğu tespit edilmiştir. Uzman ile araştırmacının arasındaki uyuşum yüzdesinin yüksek çıkması çalışmanın güvenilirliğini kanıtlamaktadır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde incelenen kitaplardan elde edilen bulgular tablo ve doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 3. *Selin Beni Terk Etti Adlı Yapıtaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular*

Kitap Kodu	Duyarlık Kodu	Tespit Edilen Duyarlıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlık Sayıları/Geçme Sıklığı
A	1/2/3/4/5/6/8/ 13/14/15/16/17/ 18/19/20/21/ 22/23/24	1.(15)/2.(21)/3.(1)/4.(14)/5.(9)/ 6.(34)/8.(6)/13.(1)/14.(4)/15.(4)/ 16.(15)/17.(4)/18.(3)/19.(1)/ 20.(10)/21.(4)/22.(10)/23.(14)/ 24.(4)	20/174

Tablo 3’te *Selin Beni Terk Etti* adlı yapıtta çocuğu duyarlı kılacak konuların 174 defa geçtiği görülmektedir. Yapıtta en fazla insana ve insan mutluluğuna duyarlık, doğaya duyarlık, arkadaşlığa ve dostluğa duyarlık, aile bireylerine duyarlık geliştirebilecek konular yer almaktadır.

Tablo 4. *Kuş Olsam Evime Uçsam Adlı Yapıtaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular*

Kitap Kodu	Duyarlık Kodu	Tespit Edilen Duyarlıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlık Sayıları/Geçme Sıklığı
B	1/2/4/5/6/7/ 8/9/10/12/14/15/ 16/17/18/ 19/20/21/22/ 23	1.(15)/2.(10)/4.(3)/5.(9)/ 6.(44)/7.(15)/8.(7)/9.(1)/ 10.(3)/12.(3)/14.(9)/15.(1)/ 16.(16)/17.(1)/18.(3)/19.(1)/ 20.(3)/21.(2)/22.(1)/23.(6)	22/153

Tablo 4’te *Kuş Olsam Evime Uçsam* adlı yapıtta 153 kere çocukta duyarlık oluşturacak konuya yer verildiği görülmektedir. Bu konulardan aile bireylerine, temel yaşam ihtiyaçlarına, ölüme, dile, barışa ve doğaya duyarlık daha fazla yer almaktadır.

Tablo 5. *Almarpa'nın Gizemi Adlı Yapıttaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular*

Kitap Kodu	Duyarlık Kodu	Tespit Edilen Duyarlıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlık Sayıları/Geçme Sıklığı
C	1/2/3/4/5/6/8/9/ 11/13/14/15/16/ 17/18/19/20/22/ 23/24	1.(27)/2.(16)/3.(3)/4.(2) 5.(45)/6.(29)/8.(5)/9.(3) 11.(3)/13.(10)/14.(9)/ 15.(14)/16.(40)/17.(4) 18.(6)/19.(5)/20.(16)/22.(2)/ 23.(10)/24.(6)	21/255

Tablo 5'te *Almarpa'nın Gizemi* adlı yapıtta 255 defa duyarlık konularına değinilmiştir. Ve bu yapıtta aile bireyelerine, hayvanlara ve doğaya duyarlık konuları daha sık geçmektedir.

Tablo 6. *Mavi Zamanlar Adlı Yapıttaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular*

Kitap Kodu	Duyarlık Kodu	Tespit Edilen Duyarlıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlık Sayıları/Geçme Sıklığı
D	1/2/3/4/5/6/7/8/9/1 1/12/13/14 15/16/17/18/20/ 21/22/23/24	1.(19)/2.(7)/3.(5)/4.(6)/5.(7)/ 6.(19)/7.(1)/8.(2)/9.(3)/11.(13)/ 12.(1)/13.(1)/14.(16)/15.(17) 16.(7)/17.(5)/18.(8)/ 20.(12)/21.(3)/22.(18)/23.(10) 24.(12)	27/192

Tablo 6'da *Mavi Zamanlar* adlı yapıtta 192 defa duyarlık konularına değinilmiştir. Ve bu yapıtta dile, aile bireyelerine, bilime ve bilimsel düşünceye, yardımlaşmaya ve okuma kültürüne duyarlık konuları daha sık geçmektedir.

Tablo 7. *Teneke Kaplı İvan Adlı Yapıttaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular*

Kitap Kodu	Duyarlık Kodu	Tespit Edilen Duyarlıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlık Sayıları/Geçme Sıklığı
E	1/2/3/4/5/6/7/9/ 10/11/13/14/15/ 16/17/18/19/20/21/2 2/23/24	1.(25)/2.(12)/3.(4)/4.(16)/5.(24)/ 6.(22)/7.(3)/9.(2)/10.(2)/11.(8)/13.(1)/ 14.(8)/15.(3)/16.(9)/17.(18)/18.(4)/ 19.(1)/20.(24)/21.(1)/22.(3)/23.(13)/ 24.(1)	22/196

Tablo 7'de *Teneke Kaplı İvan* adlı yapıtta 196 defa duyarlık konularına değinilmiştir. Ve bu yapıtta dile, hayvanlara, aile bireyelerine, mesleklere ve sanata duyarlık konuları daha sık geçmektedir.

Tablo 8. *Kapiland'ın Kobayları Adlı Yapıttaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular*

Kitap Kodu	Duyarlık Kodu	Tespit Edilen Duyarlıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlık Sayıları/Geçme Sıklığı
F	1/2/3/4/5/6/7/8/9/10 /12/13/14/15/16/17/ 18/20/21/ 23/24	1.(10)/2.(4)/3.(2)/4.(11)/5.(8)/ 6.(23)/7.(1)/8.(1)/9.(1)/10.(8)/12.(3)/ 13.(7)/14.(6)/15.(14)/16.(6)/17.(2)/ 18.(35)/ 20.(8)/21.(2)/22.(1)/ 23.(12)/ 24.(1)	22/166

Tablo 8'de *Kapiland'ın Kobayları* adlı yapıtta 166 defa duyarlık konularına değinilmiştir. Ve bu yapıtta aile bireylerine, bilime-bilimsel düşünceye ve sağlığa duyarlık konuları daha sık geçmektedir.

Tablo 9. *Amber'in Zaman Kapsülü Adlı Yapıttaki Duyarlık Konularına Ait Bulgular*

Kitap Kodu	Duyarlık Kodu	Tespit Edilen Duyarlıkların Geçme Sıklığı	Toplam Duyarlık Sayıları/Geçme Sıklığı
G	1/2/3/4/6/7/8/ 11/12/14/15/16/17/1 8/20/21/22/23	1.(14)/2.(28)/3.(1)/4.(15)/ 6.(63)/7.(4)/8.(3)/ 11.(3)/12.(1)/ 14.(9)/15.(10)/16.(5)/17.(8)/ 18.(14)/20.(13)/21.(3)/22.(5)/23.(17)	20/216

Tablo 9'da *Amber'in Zaman Kapsülü* adlı yapıtta 216 defa duyarlık konularına değinilmiştir. Ve bu yapıtta aile bireylerine, dile ve arkadaşlığa- dostluğa duyarlık konuları daha sık geçmektedir.

Tablo 10. *Belirlenen Duyarlıklarla İlgili Selin Beni Terk Etti Adlı Kitaptan Alıntı Yapılan Bazı Bölümler*

Duyarlık Kodu ve Alıntılar
4.Aşka ve Sevgiye Duyarlık
23.Arkadaşlığa ve Dostluğa Duyarlık
<i>"Gitti mi sahiden Zeynep? Ama o benim ilk arkadaşım. Bir daha gelmez mi şimdi? Beni özlemez mi, seni de mi özlemez? Hem biliyor musun, ona hiç söylemedim ama ben de onu çok seviyordum."</i> (s.9-10).
6.Aile Bireylerine Duyarlık
<i>Sıkı sıkı tembihliyor, aceleye getirip annene bir şey deme sakın diye. Ne yalan söyleyeyim, bu gitmeme ihtimali bile güzel. Bu sıralar babama çok ihtiyacım var. (s.42).</i>
8.İyilik Yapmaya Duyarlık
<i>Eh, yine de iyi bir başlangıç sayılırdı. İşte küçük bir iyilik, dedim. Birinin küçük de olsa bir sorununu çözmüştüm. (s.53).</i>
16. Doğaya ve Çevreye Duyarlık
<i>Yaşadığımız semti düşününce sokağımızdan çıktuktan hemen sonra, caddenin karşısında Gezi Parkı vardı. Benim aklıma ilk orası gelmişti. Taş binaların arasında bir vaha gibi uzanırdı park. Bu aylar en güzel</i>

zamanydı. Bazı sabahlar annem, babamla gider, yalnızca kuşları dinlerdik. Ormana gitmeden şehrin içinde kuşları duyabilmek gerçekten ayrıcalıktır. (s.81).

1. Dilsel Duyarlık

“Trésbien,” dedi Selin. Komutları çabuk kavramıştır. Sonra, “Pointé!” diyerek ayağa fırladı. Onu izlerken bunun parmak uçlarında yükselme komutu olduğunu anladım. (s.89).

Tablo 11. Belirlenen Duyarlıklarla İlgili Kuş Olsam Evime Uçsam Adlı Kitaptan Alıntı Yapılan Bazı Bölümler

Duyarlık Kodu ve Alıntılar

2. İnsana, İnsan Mutluluğuna Duyarlık

7. Barışa Duyarlık

16. Doğaya ve Çevreye Duyarlık

Ağaçlar dans edebilir bence. Hem de çok güzel edebilir. Direkler başlarını öne eğdi. Selam veriyorlar. Dansa kaldırdı ağacı. Ağaç ayağa kalktı. Köklerini tuttu. O da selam verdi. Sonra dallarının arasında binlerce kelebek uçtu. Ne güzel! Hep mutlu şeyler olsun isterim ben. Savaş olmasın isterim. (s.39).

7. İyilik Yapmaya Duyarlık

16. Doğaya ve Çevreye Duyarlık

Bazı ağabeyler dönmekten bahsediyor. Savaşmaya gitmek istiyorlar. “Bitsin!” diyorlar, “Savaşsak biter!” diyorlar. Savaşarak biter mi ki? Giderlerse dönmezler. Ağaçlar bile ölüyor, savaştan kaçmak istiyor. Söylesem mi? Abim de dönmedi desem mi? Demeyeyim. Susayım ben. (s.69).

1. Dilsel Duyarlık

Adam ne dedi, anlamadım. Türkçeyi iyi bilmiyorum daha. Kötü şey söyledi, kesin. (s.75).

2. İnsana, İnsan Mutluluğuna Duyarlık

4. Aşka-Sevgiye Duyarlık

İçeri Zehra girdi. Elinde kağıt kalem. Sevindi mi acaba? Ben sevinirim onu görünce. Utanırım biraz. Kulaklarım kızarır. Kulaklarım çok büyüktür benim. Kızardıysa görür kesin. Saklayamam ki! Olsun, görsün! Sevinçli bir şey Zehra'yı görmek. (s.80).

Tablo 12. Belirlenen Duyarlıklarla İlgili Almarpa'nın Gizemi Adlı Kitaptan Alıntı Yapılan Bazı Bölümler

Duyarlık Kodu ve Alıntılar

4. Aşka-Sevgiye Duyarlık

16. Doğaya ve Çevreye Duyarlık

Çiçekli tomurcuklar ve ılık ılık esen rüzgarla yüzünü göstermeye başlamıştı bahar... Kaan o gün okula giderken yanı başından geçtiği erik ağacına hayranlıkla bakıp daha önce hiç bu kadar çiçeklisini görmediğini düşündü. Köyceğiz'i, burada tanıdığı insanları sevmeye başlamıştır. O da Keremler gibi artık Kuşçu'yla

sohbet edeceği zamanları iple çekiyordu. (s.26).

6. Aile Bireyelerine Duyarlık

21. Dürüstlüğe Duyarlık

Kaan'sa anne babasından nasıl izin alacağını düşünüyordu. Tanımadıkları bir adamla göle açılmasına hayatta izin vermezlerdi. 'Yalan söylesem?' diye düşündü. Sanki Kuşçu onun niyetini anlamış gibi, "Bana babanın telefonunu verir misin Kaan? Onunla bir konuşayım. Hiç tanımadığı biriyle oğlunu gönderecek değil ya! Sabah seni tekneye onun getirmesini, böylece tanışabileceğimizi söylerim," dedi. (s.27).

5. Hayvanlara Duyarlık

16. Doğaya ve Çevreye Duyarlık

2. İnsana, İnsan Mutluluğuna Duyarlık

Tekne kanalın içinden göle doğru yol alırken bir yandan bahar rüzgarı yüzlerini okşarcasına ılık ılık esiyor, bir yandan da gölün üzerinde uçuşan kuşlar sanki onlara gösteri yaparcasına suya dalıp çıkıyordu. Daha önce hiç bu kadar mutlu olmadığını hissetti Kaan. (s.37).

16. Doğaya ve Çevreye Duyarlık

"Sığla ne?" dedi Kaan.

"Sığla, ülkemizde yalnız Kaunos ve çevresinde yetişen bir ağaç türü..." (s.42).

3. Kadına Duyarlık

5. Hayvanlara Duyarlık

"Tamam hanım tamam, mesaj alındı!" dedi İlhan Bey, sonra da ekledi: "Sen dememiş miydin havalar biraz daha ısınsın öyle gidelim diye? Vallahi bu kadın milletine hiç aklım ermiyor benim! Bir söylediğiniz diğerini tutmuyor. Hem bak, karettalar daha yeni yumurtlamaya başlamışlar. Daha erken gitseydik onları göremezdik ki!" (s.59).

Tablo 13. Belirlenen Duyarlıklarla İlgili Mavi Zamanlar Adlı Kitaptan Alıntı Yapılan Bazı Bölümler

Duyarlık Kodu ve Alıntılar

22. Okuma Kültürüne Duyarlık

Kendine özgü kokusu olan kitapları okumak için sabırsızlanıyordu. (s.9).

15. Bilime ve Bilimsel Düşünceye Duyarlık

"Sıkılmak da ne demek, olur mu hiç öyle şey. Merak, bilimin ikiz kardeşidir. Merak etmesek neyi öğrenebilirdik ki?" (s.43).

14. Yardımlaşmaya Duyarlık

22. Okuma Kültürüne Duyarlık

Öğlene kadar kazı alanında Arzu'ya yardım etmiş, öğleden sonra İlya'nın kenarına oturup masalı birçok kez okumuşlardı. (s.59).

1. Dilsel Duyarlık

Adam incecik sesiyle, bakışlarını kaçırarak, "I can't understand Turkish!" diye yanıtladı. (s.72).

2. İnsana, İnsan Mutluluğuna Duyarlık

"Ne çabuk mutlu olabiliyoruz burada!" dedi Kemikçi Sibel. "Mutluluk yetinmeyi bilmektir," dedi Ahmet Bey. (s.77).

24. Kültürel Duyarlık

7. Barışa Duyarlık

Bülent yontunun ikinci gözünü de ortaya çıkarmış, erinçle seyrediyordu. "Yaa çocuklar, işte böyle... Kazı yapmanın en güzel yanı budur. Bin yıllar öncesine dokunabilmek, insanoğlunun geçmişini anlamaktır, yaşamı anlamaktır. Savaşların acımasızlığını duyumsamak, barışı anlamaktır." (s.78).

Tablo 14. Belirlenen Duyarlıklarla İlgili Teneke Kaplı İvan Adlı Kitaptan Alıntı Yapılan Bazı Bölümler

Duyarlık Kodu ve Alıntılar

6. Aile Bireylerine Duyarlık

Akşamları yatağına yattığında, bu kadar çok annesi ve bu kadar çok babası olduğu için nasıl da şanslı olduğunu düşünürdü Dafni. Sonra gözlerini kapar, "Gerçek annem nasıl biriydi acaba?" diye sorardı kendi kendine. Yıllarca onu aramaya gelmeyen annesini merak ederdi. (s.10).

2. İnsana, İnsan Mutluluğuna Duyarlık

6. Aile Bireylerine Duyarlık

Bay Duran'ı daha önce hiç böyle ümitsiz görmemiştim. Biliyor musun onu tekrar mutlu görebilmek için elimden geleni yaparım. (s.14).

23. Arkadaşlığa ve Dostluğa Duyarlık

"Seni kimselerle değişmem Drago! Sen dünyadaki en, en, en iyi arkadaşsın!" (s.108).

11. Emeğe ve Çalışkanlığa Duyarlık

"Cevheri işleyip böyle dayanıklı ve parlak bir madene dönüştürmek çok zahmetli iştir. Türlü aşamalardan geçmesi gerekir. Tıpkı pasta pişirmek gibi, neyi, ne zaman, hangi aşamada yapacağını çok iyi bilmen, titizlikle hareket etmen gerekir. Oysa İvan bu işin gerektirdiği kadar sabırlı olamadı. Kısa yoldan çok para kazanmak istedi. Bu yüzden, zırhları tenekeden yapmaya başladı." (s.187).

1. Dilsel Duyarlık

"Drago, bu yaptığın çok ayıp. Misafir umduğunu değil, bulduğunu yer, unutma." (s.207).

2. İnsana, İnsan Mutluluğuna Duyarlık

17. Sanata ve Estetik Olana Duyarlık

"Olay şu İvan..." diye konuşmaya başladı Drago. "Duran hayatını çok monoton buluyor ve kendini mutsuz hissediyor. Belki bir operet sahnelerse, yeniden mutlu olacak, yeniden hayata sarılacak. Biz de bir

operet için orkestra bulmaya karar verdik.” (s.217).

Tablo 15. *Belirlenen Duyarlıklarla İlgili Kapiland’ın Kobayları Adlı Kitaptan Alıntı Yapılan Bazı Bölümler*

Duyarlık Kodu ve Alıntılar
20. Mesleklere Duyarlık <i>“Bana ne, ben yalnızca bir öneride bulundum. Hem boşuna bekleme doktor olmamı, genetik mühendisi olacağım ben.” (s.12).</i>
15. Bilime ve Bilimsel Düşünceye Duyarlık <i>“İnsandan insana bulaşmıyor. Yalnızca girdiği vücut üzerinde etkili. Dağıtacağımız şişedeki ilaçtan her gün bir kaşık içtiğinizde hiçbir sorun kalmayacak, merak etmeyin. Zaten bilim insanları da yaptıkları çalışmalarla yakında onların canına okuyacak.” (s.25).</i>
4. Aşka-Sevgiye Duyarlık <i>‘Acaba aldığım kilolar yüzünden mi?’ diye düşündü Burhan. Mehtap’ın da kilo aldığını fark etmişti, ama bu kız yüz kilo da olsa ona olan sevgisinden bir şey eksilmeyeceğini düşündü. (s.73).</i>

Tablo 16. *Belirlenen Duyarlıklarla İlgili Amber’in Zaman Kapsülü Adlı Kitaptan Alıntı Yapılan Bazı Bölümler*

Duyarlık Kodu ve Alıntılar
20. Mesleklere Duyarlık <i>Erdal amca bir süredir TikTak’ı ‘baba mesleğini öğrensin’ diyerek okuldan arta kalan zamanda yanında çalıştırıyordu. (s.7).</i>
2. İnsana, İnsan Mutluluğuna Duyarlık 6. Aile Bireylerine Duyarlık <i>Annem hayatta olsaydı ya da Ferda, tatilimiz daha da güzel geçebilirdi. Hatta her günümüz çok güzel geçerdi. Babam da hep çok mutlu olur, geçmiş hakkında düşünmeyi bırakırdı. “Keşke...” dedim. (s.83).</i>
1. Dilsel Duyarlık <i>Sessizce, İspanyolca bir şeyler mırıldandı. Ben “Ferda nerede?” deyince, tiyatro perdesini aralayarak koşarak kulise gitti. (s.86).</i>
17. Sanata ve Estetik Olana Duyarlık 20. Mesleklere Duyarlık <i>Resim yapmayı severdim. Hatta henüz karar veremesem de bazen üniversitede resim eğitimi alıp ressam olmayı düşünürdüm. (s.105).</i>

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocuklara duyarlık kazandırırken öğretici kitapların, öğretici üslubun aksine çocuk dünyasını dikkate alan, duyularını harekete geçiren yetkin çocuk kitaplarından faydalanmanın daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu görüşten yola çıkılarak yapılan bu çalışmada Tudem Edebiyat birincilik ödülü almış olan *Mavi Zamanalar*, *Teneke Kaplı İvan*, *Kapiland'ın Kobayları*, *Almarpa'nın Gizemi*, *Amber'in Zaman Kapsülü*, *Kuş Olsam Evime Uçsam* ve *Selin Beni Terk Etti* adlı çocuk romanları duyarlık eğitimi açısından incelenmiştir. İncelenen romanlarda, belirlenen 24 duyarlık alanı farklı düzeylerde tespit edilmiştir.

Alanyazındaki duyarlık eğitimine ilişkin çalışmalara bakıldığında; Alamdar ve Süngü'nün (2017) çalışmasında aile bireylerine, iyilik yapmaya, kadına, emeğe ve çalışkanlığa, aşka-sevgiye ve yardımlaşmaya, Evsen'in (2019) çalışmasında hayal ve düş gücüne, Çinpolat'ın (2021) çalışmasında insana-insan mutluluğuna, aşka-sevgiye, hayvanlara, aile bireylerine, emeğe ve çalışkanlığa, doğaya-çevreye, sanat ve estetik olana, okuma kültürüne, dostluk ve arkadaşlığa, Sezer'in (2021) çalışmasında ise insana-insan mutluluğuna, hayvanlara, doğaya ve çevreye, vatana-millete, Demirtaş Özbilen'in (2021) çalışmasında ise dünya tarihine ve kültürel mirasa, doğaya ve çevreye, hayvanlara duyarlık alanlarına ilişkin konuların daha sık geçtiği tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise en sık aile bireylerine, dile ve doğaya duyarlı kılacak alanlara ilişkin konular tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkılarak alanyazındaki çalışmalarda elde edilen bulguların birbiriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Almarpa'nın Gizemi adlı yapıtın duyarlık açısından Demirtaş Özbilen (2021)'nin "Koray Avcı Çakman'ın Öykü ve Romanlarının Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde incelendiği görülmektedir. 34 duyarlık alanının ele alındığı çalışmada *Almarpa'nın Gizemi* adlı yapıtta en sık aile bireylerine, doğaya ve hayvanlara duyarlık alanlarındaki konuların geçtiği tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkılarak Ödüllü Çocuk Romanlarının Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi adlı bu çalışmayla bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. *Almarpa'nın Gizemi* adlı bu yapıtın içeriğine bakıldığında; kendini doğaya adanmış hatta doğaya kavuşmak, özgür hissetmek için çok büyük bir şirkette çalışmaktan vazgeçen Kuşçu ve onun küçük arkadaşları olan Kerem, Tolga, Aylin ve Kaan adındaki dört çocuğun maceralarını konu almaktadır. Babasının işleri dolayısıyla şehir hayatını terk edip Köyceğiz'e yerleşmek zorunda kalan Kaan'ın çevreye uyum sağlamaya çalışmasıyla başlayıp doğaya kendini teslim etmesiyle devam eden bu roman, nesli tükenmekte olan hayvanların ve ağaçların kurtarılmasıyla ilgili düzenlenen bir operasyon üzerinde şekillenmektedir. Bu durum okurlara doğayı fark etme imkanı sunarken, Kaunos Antik Kenti başta olmak üzere pek çok kültürel değerlerin tanıtılmasıyla okurların bu zenginliklerin farkına varacakları düşünülmektedir.

Han ve Türkyılmaz (2020), "MiyaseSertbarut'un Romanlarının Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi" adlı çalışmada *Kapiland'ın Kobayları* adlı romanı da incelemişlerdir. Yapılan inceleme sonucunda bu romanda en fazla saygı, sevgi ve bilimsellik değerlerine ulaşılmıştır. Ödüllü Çocuk Romanlarının Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi adlı bu çalışmada ise bilime duyarlık alanına ilişkin konular ön plana çıkmakla birlikte sağlığa ve aile bireylerine duyarlık alanlarına ilişkin konulara da sıklıkla başvurulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan iki çalışmanın bulgularının örtüştüğü görülmektedir. İçerik açısından değerlendirildiğinde; *Kapiland'ın Kobayları* adlı roman, şiddet eğilimini azaltacağı öne sürülerek Kapiland tarafından anti-row adlı şurupların 7-17 yaş grubundaki çocuklara dağıtılmasıyla başlamaktadır.

Kapiland'inkendi ürünlerini satmak için kurduğu bir tuzak olan bu şuruplar çocukların iştahını açmakta ve obezite sorununa sebep olmaktadır. Bu sorunların önüne geçmek isteyen Marjinal, Mehtap, Burhan ve Ezgi adlı dört arkadaşın bu ilaçların kullanımını engelleme çabaları romana yön vermektedir. Bilimi sorgulamaları, birlikte hareket etmeleri, cesaretli davranmaları ve başkalarının sağlığını önemsemeleri iletiler olarak ön plana çıkmaktadır.

Selin Beni Terk Etti adlı yapıt Selin ve Deniz adlı iki arkadaş arasındaki ilişki üzerinden bireysel ve toplumsal pek çok konuya değinmektedir. Kitapta verilen iletilere bakıldığında okurlar, Selin ve Deniz'in birbirlerinden kopmamalarıyla güçlü bir arkadaşlığa tanık olurken, Deniz'in ebeveynlerinin boşanmaktan aşkın ve sevginin gücü sayesinde vazgeçmeleriyle aile olmanın önemine tanık olmaktadır. Deniz karakterinin babasının mimar olması ise çevreye dikkat çekme konusunda kullanılarak okurlara hem meslek hem de çevre bilinci kazandırma konusunda önemli bir etkidir. Bu bireysel konuların yanında Gezi Parkı'nın yıkımına karşı halkın mücadelesine ve doğaya sahip çıkmalarına değinilmektedir. Ayrıca Selin karakterinin sokak hayvanlarıyla sevgi ve şefkatle ilgilenmesi yapıtta dikkat çeken durumlardandır. Bu açıdan bakıldığında doğaya ve canlılara verilen değer ön plana çıkan iletiler arasındadır. Yapıtta doğa unsurları kişileştirmeden gerçek yönleriyle ele alınmıştır. Çocukların bizzat portakal çiçeklerinin kokusunu hissetmeleri, hayvanlara şefkat göstermeleri, ağaçlara sahip çıkmaları hiçbir kişileştirme yapılmadan verilmiştir. Yağmur'a (2019) göre, çocuk kitaplarında verilen doğaya ait unsurlar kişileştirme yapılmadan gerçek özellikleriyle verildiğinde çocuğun doğayla özdeşim kurması, doğaya saygı duyması daha kolay olabilir. Bu düşünceden de yola çıkılarak *Selin Beni Terk Etti* adlı yapıtın çocuğun doğayla ilişkisini olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Kuş Olsam Evime Uçsam adlı yapıtta Suriye'deki iç savaş sebebiyle yurtlarını terk edip Türkiye'ye gelmek zorunda kalan bir ailenin başından geçenler evin küçük çocuğu Beşir'in gözünden anlatılmaktadır. Savaşın tüm olumsuz etkilerini anlatan bu yapıtta abisini kaybeden, evini bırakmak zorunda kalan, yerleşmek zorunda kaldığı ülkedeki insanlar tarafından dışlanan ve yoksulluk içinde yaşayan bir çocuğun acıları ve küçük sevinçleri yer almaktadır. İnsanlar arasındaki iletişim kopukluğuna değinilerek Türkçeye de vurgu yapılan bu yapıt savaşın etkilerini çarpıcı bir şekilde duyumsatmaktadır. Yapıtın çocuk okurların ölümü, ailenin değerini, barışın gerekliliğini, dilin önemini fark etmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Melanlıoğlu (2020) da sevgiye, kültüre, aile bireylerine, toplumsal huzura, doğaya, dile ait duyarlık alanlarındaki konuların daha sık geçtiğini tespit etmiştir. Aynı husus Tayşi (2019) için de geçerlidir. Bu durumda çalışmaların benzer bulgular içerdiği sonucuna ulaşılabilir.

Teneke Kaplı İvan, bebekken bir tiyatro bahçesine bırakılan Dafni adında bir çocuğun ailesi olarak gördüğü tiyatro oyuncularının mutlulukları için çabalamasını ve bir umutla Kanat Çırpan Senfoni Orkestrası'nı bulabilmek için yola çıkmasını konu alan merak uyandırıcı bir romandır. Roman boyunca Dafni'nin pek çok güçlkle karşılaşmasına rağmen hiçbir zaman yılmamasının, daima hayatından keyif alan bir çocuk olmasının, her ortama uyum sağlayabilmesinin, onu sahiplenen insanların mutluluğunu düşünmesinin ve sonunda amacına ulaşabilmesinin okurların hayata karşı umutlu olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında romanda tiyatro sanatı başta olmak üzere pek çok sanattan bahsedilmesinin okurlarda sanata karşı merak uyandıracığı düşünülmektedir. Bu romanda en sık dile, hayvanlara, aile bireylerine, sanata ve mesleklere duyarlı kılacak alanlara ilişkin konular geçmektedir. Sanata duyarlı kılacak konuları ele alması bakımından Çinpolat'ın (2021) çalışmasında yer alan *Masal Kenti Çocukları* adlı romanla benzerlik göstermektedir.

Mavi Zamanlar adlı yapıt, bir öykü yarışmasında ödül olarak Alliano Antik Kenti'ne gitme hakkı kazanan Işıl, Birce, Aktan ve Sevilay'ın Alliano'de yaşadıkları maceraları konu almaktadır. Eser, Birce adlı karakterin kitaplara olan düşkünlüğüyle başlayıp Birce'nin geziye gitmeden hemen önce okumaya başladığı ve Alliano Antik Kenti'nin sırlarını aydınlatan bir masalı bu dört arkadaş ve Gilman adlı kız çocuğunun da yardımıyla çözmeye çalışmalarıyla şekillenmektedir. Yapıtta geçen masallar Türkçenin zenginliklerini okurlara sunarken karakterlerin birbirleriyle sürekli paylaşım içinde olarak bir sırrın peşinden gitmeleri arkadaşlık ve yardımlaşma duygusunu sezdirmektedir. Bunların yanı sıra önemli bir değer olan Alliano'nin sular altında kalmaktan kurtarılması için yapılan çalışmalara, arkeologların verdiği emeğe, kültürün ne kadar değerli olduğuna da değinilen romanda genellikle aile bireylerine, dile, okuma kültürüne, bilime ve bilimsel düşünceye, yardımlaşmaya duyarlık alanlarına ilişkin iletilere yer verilmiştir. Aydemir (2010) yaptığı araştırmada Mavisel Yener'in eserlerinde; duru bir Türkçe kullandığı ve Türkçenin kullanımını öne çıkardığı, kitap okumayı seven karakterleri tercih ettiği, bilimin insan hayatındaki önemini yansıtmaya çalıştığı, aile sevgisinin yer bulduğu sonuçlarına ulaşırken *Mavi Zamanlar* adlı romanında dostluk temasının ön plana çıktığı, çocuklara tarihsel değerlere sahip çıkma ve tarihi sevme isteğinin verilmeye çalışıldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Aydemir'in (2010) çalışmasındaki bulgularla Ödüllü Çocuk Romanlarının Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi adlı bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Sonuç olarak *Mavi Zamanlar* adlı romanın çocukları duyarlı kılacağı düşünülmektedir.

Amber'in Zaman Kapsülü, Amber adında annesini daha 3 yaşındayken kaybeden bir kız çocuğu ve geçmişte yaşadığı kayıplardan dolayı kızına karşı fazla korumacı olan mimar bir babanın geçmişleriyle yüzleşmelerini konu alan sürükleyici bir romandır. Amber ve tek yakın arkadaşı Tiktak'ın dostluklarına yer veren roman, Amber'in babasına doğum gününde hediye edeceği saat için fotoğraf araştırmaya girişmesiyle başlamaktadır. Bu süreçte geçmişe dair birkaç mektuba ulaşan Amber'in geçmişi ve diğer aile bireylerini araştırmaya başlamasıyla roman şekillenmektedir. Bir halası olduğunu öğrenen ve ona ulaştığında babasının daha mutlu bir insan olacağını hayalini kuran Amber'in bu umutla her yolu denemesi ve sonunda halasına ulaşarak hayalindeki mutlu aileye kavuşmasıyla roman son bulmaktadır. Babasının mutluluğuna bu denli düşkün olan bir kız çocuğunun ele alındığı bu romanda aile bireylerine, dile ve arkadaşlığa-dostluğa duyarlık alanlarına ilişkin konular daha sık yer almaktadır. Romanın bu alanlarda çocukları duyarlı kılacağı düşünülmektedir.

Okurlara sezdirme yoluyla olayları, durumları kısaca gerçek hayatı yansıtan bu romanların hem kahramanlarının çocuk seçilmesi hem de olaylara çocuk bakışıyla yaklaşılması açısından da okurları duyarlı kılmaya elverişli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Sadece Türkçeye sınırlı kalmayarak bambaşka dillere de değinen bu romanların, okurların dil aracılığıyla başka kültürlerle merak duymalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

- İncelenen kitapların okullarda tiyatroya uyarlanarak çocukların yapıtlardaki duyarlılıkları içselleştirmeleri sağlanabilir.
- Roman dalında Tudem Edebiyat birincilik ödülü alan yazarların farklı yapıtları duyarlık eğitimi açısından incelenebilir.
- Tudem Edebiyat ödülü alan roman dışındaki türler duyarlık eğitimi açısından incelenebilir.
- Bu çalışmada incelenen ve çocukları duyarlı kılacağı sonucuna ulaşılan bu yapıtlar

okullarda çocuk okurlarla buluşturularak kitaplar üzerine tartışma saatleri düzenlenebilir.

Kaynakça

- Alamdar, S. G. ve Süngü, A. (2017). Nazım Hikmet'in Sevdalı Bulut adlı kitabındaki masalların duyarlık eğitimi bağlamında incelenmesi. T. Şimşek ve B. V. Yıldız (Ed.), *IV. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s. 301-314). İstanbul: Step Matbaacılık.
- Alamdar, S. G. ve Süngü, A. (2017). Nazım Hikmet'in Sevdalı Bulut Adlı Kitabındaki Masalların Duyarlık Eğitimi Bağlamında İncelenmesi. T. Şimşek ve B. V. Yıldız (Haz.) *IV.*
- Aslan, C. (2013). Duyarlık ve Düşünceyi Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı. *Çocuk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (102), 29-32.
- Aslan, C. (2019). *Çocuk Edebiyatı ve Duyarlık Eğitimi*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydemir, S. (2010). *Çocuk Edebiyatı Yazarı Olarak Mavisel Yener'in Eserleri Üzerine Bir Araştırma*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakman, K. (2021). *Almarpa'nın Gizemi*. 19.Baskı, Ankara: Tudem.
- Çinpolat, E. (2021). Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Ödülleri'nde Yılın Romanı Ödülünü Kazanan Eserlerin Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), s.854-872.
- Debbağ, F. (2020). *Selin Beni Terk Etti*. 1.Baskı, Ankara: Tudem.
- Demirtaş, Özbilen, E. (2021). *Koray Avcı Çakman'ın Öykü ve Romanlarının Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Demiryürek, G. (2009). *Türkiye Çocuk, Diyanet Çocuk ve Ebe Sobe Dergilerinin Yapısal Özellikler Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Etoğlu, Kıbrıs, P. (2019). *Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Duyarlık Eğitimi Bağlamında İncelenmesi: Gülten Dayıoğlu Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Evsen, K. (2019). *Mustafa Ruhi Şirin'in Çocuk Şiirleri ve Masallarının Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Gülü, F. (2021). *Amber'in Zaman Kapsülü*. 14.Baskı, Ankara: Tudem.
- Han, C. ve Türkyılmaz, M. (2020). Miyase Sertbarut'un Romanlarının Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 4(2), s.122-151.
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karagöz, B. (2019). TRT Çocuk Dergisi'ndeki Kitap Tanıtımları Üzerine Betimsel Bir İnceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), s. 512-537.
- Karakoç, M. (2014). *Çocuk ve Yuva Dergisinin Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Eğitimindeki Rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Melanlıoğlu, D. (2020). Çocuk Edebiyatındaki Kayıp Mültecilerin İzinde Duyarlılık Eğitimi. *Türkiyat Mecmuası*, 30(1), s.161-179.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (çev: Selahattin Turan), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Oğuzkan, A. F. (1977). *Çocukedebiyatı*. 1.Basım, Ankara: KadioğluMatbaası

- Öztürk, G. (2020). *Kuş Olsam Evime Uçsam*. 9. Baskı, Ankara: Tudem.
- Sertbarut, M. (2021). *Kapiland'ın Kobayları*. 34. Baskı, Ankara: Tudem.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. 1. Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). Edebiyat Yapıtları Çocukların Duyu Algılarını Eğitir, Kavram Tasarımı Sürecini Devindirir. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (102), 24-26.
- Sezer, K. (2021). *Türkçe Ders Kitaplarındaki (1-8) Metinlerin Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Tayşi, E. K. (2019). Sevim Ak'ın Öykülerinin Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 19(19), s. 303-324.
- Tok, G. ve Çadırcı, Ü. (2008). *Teneke Kaplı İvan*. 2. Baskı, Ankara: Tudem. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde* (s.301-314).
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2016). *Çocuk Edebiyatı*. 8. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yener, M. (2021). *Mavi Zamanlar*. 39. Baskı, Ankara: Tudem.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin İncelenmesi¹

Sadık KIRIŞ²

Sami ŞAHİN³

Gönderim Tarihi: 23.05.2022

Yayın Tarihi: 31.12.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Covid 19 salgını nihayetinde çevrim içi eğitime geçiş yapılmasına bağlı olarak öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma paralel karma desende yürütülmüştür. Nicel aşamada ilişkisel tarama yöntemi, nitel aşamada ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 687 ortaokul öğrencisi ile çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikler arasındaki ilişki incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise 20 ortaokul öğrencisi ile çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, araştırma bulguları ortaokul öğrencilerinin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının ve sosyal duygusal yeterlikleri ilişkili olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının sınıf düzeyi, kardeş sayısı, babanın ekonomik getirisi, kendisine ait bir odaya sahip olması ve çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandığı cihaz türü ile ilişkili olduğunu ancak cinsiyet, anne baba eğitim durumu ve annenin ekonomik geliri ile bir ilişkisi olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlik algılarının ilişkili olduğu ve aralarında orta düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik algılarının öğrencilerin anne ve babasının eğitim durumu, kardeş sayısı, evinde kendisine ait bir odasının olması, babanın ekonomik geliri olan bir işe sahip olması ile ilişkili olduğu ancak sınıf düzeyi, cinsiyeti, sahip oldukları teknolojik cihaz ve annenin ekonomik geliri ile ilişkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre Çevrim İçi Eğitim, Öğrenci İmkanları ve Öğrenci Farkındalığı başlıklarında 3 tema 6 kategori ve 19 kod oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevrim içi Eğitim, Sosyal Duygusal Yeterlikler, Acil Uzaktan Eğitim

An Investigation into the Relation Between Secondary Students' Social-Emotional Competencies in the Online Education

Abstract

Due to the transition to face-to-face education as a result of the Covid 19 epidemic, the relationships between students' online education competency perceptions and their social emotional competencies were examined. This inquiry was a convergent parallel mixed-method study in which qualitative and quantitative methods were used together. The relational screening method was used in the quantitative part, whereas case study was employed in the qualitative analyses. The research consists of two stages. In the first stage, the relationship between the perceived online education

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Sami Şahin danışmanlığında, Sadık Kiriş'in yüksek lisans tezinden üretilmiştir

² Sorumlu Yazar : Sadık Kiriş, Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, sadikkiris@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6221-9997

³ Sami Şahin, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkiye, sami@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1873-5243

efficacy of 687 secondary school students and their social emotional competences was examined. In the second stage, qualitative interviews were performed with 20 secondary school students about their experiences in the online education process. The results have shown that secondary students' perceived online education efficacy and their social-emotional competences were at high levels. However, students' perceived online education efficacies were found to be related to number of siblings, having a room of his own and the type of device they use to during online education process. In this sense, I have concluded that there has been statistically significant relation between the perceived online education efficacy and the social-emotional competency at moderate level. I have also concluded that students' perceptions of social-emotional efficacy were related to the the number of siblings, having a room of their own in their home. However, it has been concluded that there is no relationship between technological device. Following the qualitative analyses, there emerged 3 themes, 6 categories and 19 codes on online education, students' contextual factors in online education and student awareness.

Key Words: Online Education, Social Emotional Competencies, Emergency Remote Education

Giriş

2019 yılı Aralık ayında başlayan ve birkaç ayda dünya geneline yayılan Covid-19 salgını insanların sadece sağlığını değil yaşantılarını da etkilemiştir. Salgının etkisinin azaltılması amacıyla toplum hayatında hareketliliğin sınırlandırılması için insanların zorunlu haller dışında evlerinde kalmaları ve sosyal izolasyon kurallarına uymaları zorunluluk haline gelmiştir (Kırık & Özkoçak, 2020). Covid-19 salgını nedeniyle 107 ülkede mart ayı içerisinde okulların kapatılması kararı alınmıştır (Viner ve diğerleri, 2020). 65 yaş üzeri ve 20 yaş altı bireyler için getirilen sokağa çıkma kısıtlamaları aile yaşamını etkilemiştir. Okulların kapatılması, sokağa çıkma kısıtlamaları ve uzaktan çalışma nedeniyle aile fertlerinin evde yaşamlarını sürdürüyor olmasının tüm bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlıkları üzerinde etkileri olmuştur (Başaran & Aksoy, 2020).

Covid-19 salgın döneminde yüz yüze eğitimin önündeki engeller nedeniyle eğitim kurumları bir dizi çevrim içi platform aracılığıyla çevrim içi eğitime zorunlu geçiş yapmışlardır (Durdun, 2020; Lederman, 2020). Bu geçiş kendi zorluklarını da beraberinde getirmiştir. Bu yeni öğretim ortamlarına başarılı bir şekilde katılmanın önkoşulları; ailelerin eğitime devam eden her çocuk için bir bilgisayar veya mobil cihaza, yeterli hız ve kapasitede bir internete ve her aile üyesinin kendi çalışma alanlarına sahip olduğu uygun bir konuta sahip olmaktır. Bununla birlikte, kırsal kesimde birçok ailenin internet bağlantısına erişim ve bilgisayara sahip olma problemleri vardır. (Durdun, 2020; Lederman, 2020; Siegler, 2020; Winberg, 2020; Woolley ve diğerleri, 2020). Başlangıçta dezavantajlı olan öğrenciler için küresel salgın hâlihazırda dijital uçurumun daha da artmasına ve dijital bölünmeye sebep olmuştur (Fishbane & Tomer, 2020; Strauss, 2020). Virüsünün yayılımını önlemek amacıyla akla ilk gelen önlemler arasında okulların kapatılması olsa da öğrencilerin evlerinde çevrim içi eğitimden yararlanmaları için bilgisayar veya mobil cihaz ihtiyaçlarını gidermek, internet erişimi desteği sağlamak ve eğitime erişimin önündeki engelleri kaldırmak gereklidir. (Shapiro, 2020). Tüm öğrencilerin çevrim içi eğitimden yararlanabilmeleri için güvenilir internet bağlantısına ve temel donanım bileşenlerine sahip olmaları gerekir. Buna karşın tüm dünyada çok sayıda çocuk internet erişimine sahip değildir. UNICEF (2020) raporuna göre 3-17 yaş aralığındaki okul çağında bulunan çocukların sadece üçte birinin internet bağlantısı bulunmaktadır. TÜİK (2021) raporuna göre Türkiye'de 6 ile 15 yaş arasındaki çocukların internet kullanma oranı %82,7'dir. Aynı raporda internet kullanım amaçları arasında çevrim içi derslere katılma oranının %86,2, ödev yapmak ve ek çalışmalar yapmak için interneti kullanım oranının %83,6, oyun oynamak amaçlı interneti kullanım oranının %66,1, sosyal medya platformlarından video izlemek maksatlı kullanım oranının %61, sesli veya görüntülü iletişim kurmak için internet kullanım

oranının ise %55,5 olduğu belirtilmiştir. Raporda, bilişim teknolojileri ürünlerinin kullanım oranları 6 ile 15 yaş arasındaki yaş grubunda 2021 yılı itibariyle; %46,3 ile bilgisayar (masaüstü, dizüstü ve tablet) kullananlar, %14,3 ile akıllı tv kullananlar, %3,9 ile akıllı saat kullananlar ve %3,6 ile oyun konsolu kullananlar şeklinde sıralanmıştır. En az bir bilişim teknolojileri ürünü kullananlar ise %66,6'dır.

21. yüzyılda eğitim, yalnızca bilişsel becerilere odaklanmanın ötesine geçmekte ve bilişsel becerilere ek olarak okullar öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini geliştirmek için daha fazla destek sağlamaya teşvik edilmektedir (Farrington ve diğerleri, 2013; Greenberg, 2010). Gelişmiş ülkeler, öğrencilerin etik değerlere önem veren ve sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılım gösteren, vatandaşlık bilinci artmış, özgüveni yüksek, sorumluluk alan bireyler olması için sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye büyük önem vermektedirler (Suratno ve diğerleri, 2019; Zhou ve diğerleri, 2014).

Çocukların günümüzün zorlu, değişen ve öngörülemez dünyasına uyum sağlamak için dengeli bir dizi bilişsel, sosyal ve duygusal becerilere ihtiyaçları vardır. Özellikle, sosyal ve duygusal beceriler, beklenmedik durumlarla yüzleşmek, çoklu taleplerle baş edebilmek, dürtüleri kontrol etmek ve başkalarıyla etkili bir şekilde çalışmak için önemlidir. Bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler bağımsız olarak gelişebilir, ancak bireyler becerilerini aşamalı olarak geliştirdikçe bu beceriler birbirlerini de etkileyebilirler. Örneğin, özdenetim sahibi çocukların bir kitabı okumayı bitirmesi, bir matematik ödevini veya bir bilim projesini tamamlaması daha olasıdır ve bunların tümü bilişsel becerilerin daha da geliştirilmesine katkıda bulunur. Sosyal ve duygusal beceriler, bireyler hedeflerin peşinden giderken başkalarıyla birlikte çalışırken ve özellikle duyguları yönetirken önemli bir rol oynar (OECD, 2015).

Güçlü sosyal becerilere sahip çocukların arkadaşlık kurma ve sürdürme, öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurma, sınıf etkinliklerine ve öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılma olasılıkları da yüksektir. Daha güçlü sosyal ve duygusal becerilere sahip çocukların üniversiteye girme ve üniversiteden mezun olma, kariyerlerinde başarılı olma, olumlu iş ve aile ilişkileri kurma, daha iyi zihinsel ve fiziksel sağlık, daha az suç kapsamına giren davranışlara sahip olma ve iyi vatandaş olma olasılıkları da daha yüksektir (Greenberg ve diğerleri, 2017; Moffitt ve diğerleri, 2011; Weissberg ve diğerleri, 2015). Güçlü duyguları doğru bir şekilde fark etme ve yönetme, başkalarını dikkatli ve doğru bir şekilde dinleme ve problem çözme becerilerindeki eksiklikler, davranışsal ve duygusal bozuklukların yanı sıra bir dizi kişilerarası sorunlarla son derece alakalı görülmektedir (Elias ve diğerleri, 1987; Elias, 2004). Çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye odaklanan müdahalelerin saldırganlık, depresyon ve kaygıyı azaltması şaşırtıcı olmamalıdır (Jones ve diğerleri, 2017).

Eğitimde kişilerarası etkileşimlerin ve sosyal ve duygusal yeterliklerin önemi göz önüne alındığında, öğrencilerin çevrim içi öğrenmenin etkililiğine dair algılarını bu yeterliklerle ilişkili olarak analiz etmek önemlidir. Covid 19 salgını nedeniyle eğitim öğretim faaliyetleri çevrim içi olarak devam etmek zorunda kalmıştır. Bu zorunluluk karşısında öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Salgın döneminde tüm dünyada okul çağındaki çocuklara eğitimin devamlılığını sağlamak amacıyla çeşitli teknolojiler ve internet destekli öğretim sistemlerinin yardımıyla çevrim içi eğitime geçilmiştir (Zhou ve diğerleri, 2020). Bu kapsamda, modern eğitim teknolojilerinden yararlanılarak öğrencilerin katılımına imkân veren çevrim içi dersler kullanıma açılmıştır (Onyema ve diğerleri, 2020). Ancak eğitimin başarısında öğretmenlerin çevrim içi eğitim araçlarını etkili kullanabilmeleri için ülkenin teknolojik altyapısı ve öğretmenlerin teknoloji becerileri önemlidir. Örneğin güçlü bir teknolojik altyapıya sahip Çin, uzaktan eğitimde başarılı olurken Vietnam ve Moğolistan gibi bazı

ülkelerin yetersiz internet ağları, akıllı telefonlar veya televizyonlar ile uzaktan eğitim sürecinde zorluklar yaşadıkları bildirilmektedir (DünyaBankası, 2020b). Öte yandan COVID-19'dan önce bile dünyadaki tüm öğrencilerin bilgisayar, tablet ve internet gibi cihazlara erişim açısından aynı fırsatlara sahip olmadığı bilinmektedir (Fry-Bowers, 2020). Özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarına veya kırsal kesimdeki çocuklara hizmet veren okullar, çevrim içi eğitime etkili bir geçiş için gerekli kaynaklardan mahrumdur (Fishbane & Tomer, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020). Çevrim içi eğitimin başarısı üzerinde etkili olan faktörler dikkate alınmadan hızlı bir geçişin mevcut eşitsizlikleri artırabileceği vurgulanmaktadır (Onyema ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda, Covid-19 salgınında tüm dünyada eğitimin kalitesi okulların kapanmasından olumsuz etkilenmiştir. Her öğrencinin çevrim içi eğitime eşit erişime sahip olmadığı gerçeğiyle birleştiğinde, salgının sonuçları eğitimde erişim ve eşitlikte sorunlar yaratmıştır (Andrew ve diğerleri, 2020; Zhou ve diğerleri, 2020).

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi hükümet, Türkiye'de ilk vakanın 10 Mart 2020'de tespit edilmesinin hemen ardından iki hafta süreyle yüz yüze eğitime ara verme kararı almış ve hemen ardından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), bir televizyon kanalı olan EBA TV üzerinden uzaktan eğitime başlamıştır. İlerleyen haftalarda okulların eğitim-öğretim yılı sonuna kadar kapalı kalacağı ve EBA sosyal eğitim platformu ve EBA TV aracılığıyla uzaktan eğitime devam edileceği duyurulmuştur. Ayrıca her okul idaresinin belirlediği programlar doğrultusunda öğrencilere öğretmenleri tarafından EBA sistemi üzerinden çevrim içi dersler verilmiştir. Bu süreçte her sınıf (1-12. Sınıflar) EBA TV ve EBA üzerinden seviyelerine göre hazırlanan uyarlanmış eğitim içeriği ile eğitim almışlar, video konferans uygulamaları ile çevrim içi canlı derslere katılmışlardır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 21 Haziran 2021 tarihinde paylaşılan 23 Mart 2020–18 Haziran 2021 aralığındaki verilere göre EBA'yı kullanan 14.111.941 öğrenci ve 1.177.725 öğretmen vardır. Bu sürede yapılan canlı ders 300.122.722 saattir. EBA TV ise, 18.377 saat yayın yapmıştır. 112 branşta yaklaşık 1000 öğretmen tarafından 13 stüdyoda 11.523 ders videosu öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Bu süreçte eba.gov.tr erişim adresi üzerinde yaklaşık 23,8 milyar tıklanma sayısına ulaşılmıştır. Teknoloji erişimde problem yaşayan öğrencilere yönelik 15.352 EBA destek noktası ve kırsal kesimde bulunan öğrencilere yönelik ise 189 mobil EBA destek noktası hizmete sunulmuştur (Yeğitek,2021).

Sosyal ve duygusal beceriler, insanların sosyal çevrelerine uyumlarında ve başarılarında belirleyici olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Ancak bu becerilerin geliştirilmesi yalnızca bireylerin refahı için değil, aynı zamanda daha geniş gruplar ve bir bütün olarak toplumlar için de önemlidir. Vatandaşların uyum sağlama, becerikli olma, saygı duyma ve başkalarıyla iyi çalışma ve kişisel ve toplu sorumluluk alma yeteneği, iyi işleyen bir toplumun ayırt edici özelliği haline gelmektedir. Diğer taraftan artan ideolojik kutuplaşma ve toplumsal gerilimler; hoşgörü ve saygı, empati ve cömertlik ihtiyacını, ortak yararı elde etmek ve korumak için iş birliği yapma yeteneğini artırmaktadır (Kankaraş & Suarez-Alvarez, 2019).

TÜSİAD (2019) tarafından hazırlanan “Sosyal Duygusal Beceriler” raporunda dijital dönüşümün sanayiyi, sektörleri ve hayatın her alanını etkileyeceği belirtilmiştir. Endüstri 4.0 devrimiyle birlikte insan kaynağının sahip olacağı becerilerin kritik önemi vurgulanmıştır. Gelişime açık olma, öz yönetim, yaratıcı olma, sorumluluk sahibi olma, karar verme becerileri, etkili iletişim ve ilişki kurma gibi sosyal duygusal beceriler de tıpkı teknik beceriler gibi önem arz etmektedir.

OECD (2019) “İşlerin Geleceği” raporunda sosyal duygusal becerilerin; her geçen gün daha da artmakta olan rekabet ortamında kişilerin bağımsız ve ekonomik özgürlüğü olan bireyler olarak hayatlarına devam edebilmesi için yaratıcılık, eleştirel düşünce, merak, girişimci olma, kararlılık,

hedefe odaklı olma, müzakere becerisi, olumlu duygular ve tutumlar olarak tanımlamış ve bireyin yaşamındaki hayati önemi vurgulanmıştır.

Okulların kapanması sırasında, farklı sosyoekonomik durumlarla bağlantılı mevcut sorunlar iki temel eşitsizlikten kaynaklanmaktadır. Bunlar: (1) Eğitim teknolojilerine ve internete erişim dâhil olmak üzere kaynak eksikliği ve (2) özellikle orta öğretim konusunda çocuklarını desteklemek için temel becerilere sahip olmayan ebeveynler ve evde öğrencinin öğrenimi için kullanılacak yeterli fiziksel alanın bulunmamasıdır (Doyle, 2020; Outhwaite, 2020). Okulların kapatılmasının, özellikle dezavantajlı öğrenciler için eğitim başarısında önemli kayıplar yaratabileceğine dair bazı kanıtlar vardır (Eyles ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin Covid-19 salgını sürecinde nasıl etkilendiğinin araştırılması salgın sonrasında yapılacaklara yol gösterici olacaktır (Ferri ve diğerleri, 2020).

Alanyazın incelendiğinde sosyal duygusal beceriler üzerinde araştırmalar göze çarpmaktadır. Pek çok çalışma, salgının çocuklar ve eğitimleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu bildirmektedir (Cao ve diğerleri, 2020; Zhou ve diğerleri, 2020). Bu arada, diğer bazı çalışmalar bu etkileri en aza indirmek için öneriler ortaya koymaktadır (Van Lancker & Parolin, 2020; Zhang ve diğerleri, 2020). Bu araştırma, öğrenme, öğretme faaliyetleri üzerinde meydana gelen çevrim içi eğitimin sosyal duygusal yeterlikler ile ilişkisini incelemek üzerinedir.

Bu araştırmanın problemini “Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterliklerine dair algıları arasındaki ilişki nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemler incelenecektir.

Araştırma problemi çerçevesinde araştırmanın alt problemleri:

1. Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları, demografik değişkenlere (eğitim hayatına devam eden kardeş sayısı, sahip olunan teknolojik cihaz, evde kendisine ait bir odaya sahip olma durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlilikleri, demografik değişkenlere (eğitim hayatına devam eden kardeş sayısı, sahip olunan teknolojik cihaz, evde kendisine ait bir odaya sahip olma durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasındaki ilişki nedir?
4. Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma paralel karma desende yürütülmüştür. Bu desende, nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanır ve ayrı ayrı analiz edilir (Fraenkel ve diğerleri, 2012; Mills & Gay, 2019). Çalışmada her iki yöntemin bir arada kullanılmasının amacı; nitel ve nicel yöntemlerin üstün yönlerini bir araya getirerek problemin kapsamlı araştırılmasıdır (Mills & Gay, 2019). Karma yöntem deseni tercihi ile nicel yöntemden elde edilen sayısal veriler ile nitel yöntemden elde edilen sözel verilerin birlikte kullanılarak araştırma sonuçlarının daha iyi anlaşılması sağlanacaktır. Nitel veri toplamadaki amaç, nicel verilerin desteklenmesine yöneliktir. Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkileri açıklamak için oldukça yararlı sonuçlar ortaya koyabilmektedir. Bu tür araştırmalarda nitel ve nicel veriler birlikte toplanır ayrı ayrı analiz edilir ve sonuç bölümünde analiz sonuçları bir arada değerlendirilir (Creswell & Creswell, 2017).

Araştırmada üç alt probleme (Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlilikleri demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlilikleri arasındaki ilişki nedir?) cevap aramak amacıyla nicel yöntemlerden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu modelde iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişiminin var olup olmadığını şayet varsa bu değişiminin ne düzeyde olduğu, öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin ve çevrim içi yeterlik algılarının hangi değişkenlerle arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılır (Karasar, 2017).

Nitel araştırma aşamasında “Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine cevap aramak amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır. Creswell (2007), durum çalışmasını, çeşitli veri toplama araçlarıyla derinlemesine veri elde etmeyi bir veya birkaç durumu ortaya çıkarmak olarak tarif etmiştir. Gall ve diğerleri (2007) ise durum çalışmasının katılımcıların üzerinde durulan konuya dair bakış açılarını yansıttığını ifade etmiştir.

Örnekleme

Örnekleme seçiminde seçkizi olmayan örneklem türlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amasya ili Merkez ilçede araştırma izni alınan okullarda eğitim öğretim hayatına devam eden gönüllü olan öğrenciler katılmıştır.

Tablo 1’de araştırmanın nicel bölümünde araştırma yapılan örneklem grubuna ait sınıf düzeyi ve cinsiyet bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. *Nicel Araştırma için Örneklemin Sınıf Seviyesi ve Cinsiyete Göre Dağılımı*

	Sınıf Seviyesi	Kız	Erkek	Toplam
Sınıf Düzeyi	6	117	96	213
	7	123	122	245
	8	124	105	229
	Toplam	364	323	687

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada 364 kız öğrenci 323 erkek katılımcı cinsiyete göre dağılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı ise 6. sınıflarda 213, 7.sınıflarda 245 ve 8.sınıflarda 229 öğrenci şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Nicel araştırma aşamasında öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini belirlemek amacıyla veri toplamak için Zhou ve Ee (2012) tarafından geliştirilen, Ekşi ve diğerleri (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Duygusal Yeterlikler Anketi (SDYA); öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencilerinin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algıları (ÇEYA) Ölçeği kullanılmıştır. SDYA (i) öz farkındalık, (ii) sosyal farkındalık, (iii) öz yönetim, (iv) ilişki yönetimi ve (v) sorumlu karar alma alt boyutlarından ve 25 maddeden oluşmaktadır. ÇEYA ölçeği (i) Öğrenci İlgisi, (ii) Teknik Olanak ve (iii) Öğretmen Desteği alt boyutlarında üç alt boyuttan oluşan toplamda 12 maddelik bir ölçektir. Ölçek geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve istenen uyum değerleri karşılanmıştır. Güvenirlik düzeyini tespit etmek amacıyla yapılan Cronbach Alfa analizinde iç tutarlık katsayısının yeterli olduğu görülmüştür. Bulgular ÇEYA’nın güvenirliliğinin yeterli olduğunu göstermiştir. ÇEYA doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri; χ^2 :67,197, χ^2 /df: 1,344, CFI: 0,979, TLI: 0,972, GFI: 0,948, AGFI: 0,920, RMSEA: 0,41 olarak bulunmuştur. SDYA doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri ise χ^2 : 777,532, χ^2 /df: 3,267, CFI: 0,916, TLI: 0,907, GFI: 0,916, AGFI: 0,894, RMSEA: 0,57 olarak bulunmuştur.

Öğrenciler hakkında demografik bilgi formu 3 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler öğrencilerin kendisi haricinde eğitim öğretime devam eden kardeş sayısı, öğrencilerin çevrim içi eğitime ulaşmak için kullanmış olduğu teknolojik cihazlar ve öğrencilerin kendilerine ait bir odalarının olup olmamasıdır. Daha sonra, nitel veri toplamak amacıyla 20 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında bir ölçme değerlendirme alanında görev yapan doktor öğretim üyesi, iki bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında görev yapan doktor öğretim üyesi ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında doktora eğitimine devam eden bir öğrenci olmak üzere 4 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda formu araştırmaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrencilerin dijital altyapı ve hizmet, çevrim içi eğitim süreci, dijital öğrenme, dijital salgın sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları sosyal ve duygusal değişimler konularında yaşamış oldukları deneyimler ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular sunulmaktadır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda bulgular ve bulgular doğrultusunda verilere yönelik yorumlar yer almaktadır.

ÇEYA ve Demografik Değişkenler İlişkisi

Eğitim Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısı: Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının eğitim öğretim hayatına devam eden kardeş sayısına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 2’de öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının eğitim öğretim hayatına devam eden kardeş sayısına göre değişimini gösteren sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Eğitim-Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S			
0	330	41,31	0,58			
1	245	38,92	0,65			
2	92	41,57	1,08			
3+	20	39,60	2,10			
Eğitim- Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	Gruplar Arası	946,020	3	315,340	2,92	.034
	Gruplar İçi	73837,311	683	108,107		
	Toplam	73837,311	686			

Tablo 2’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları toplam puanları aritmetik ortalaması ile eğitim-öğretim hayatına devam eden kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F(3,683)= 2,92; p<0,05$]. Bu nedenle eğitim-öğretim hayatına devam eden kardeş sayısı değişkeninin öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kullanılan Cihaz: Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının kullanılan cihaza göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 3’te öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının kullanılan cihaza göre değişimini gösteren sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Kullanılan Cihaza Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S			
Bilgisayar	270	41,31	10,59			
Tablet	162	41,11	10,92			
Telefon	255	39,11	9,86			
Kullanılan Cihaz	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	728,982		2	364,491	3,37	.035
Gruplar İçi	74054,350	684		108,267		
Toplam	74783,331	686				

Tablo 3'teki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları toplam puanları ile uzaktan eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F(2,684) = 3,37$; $p < 0,05$]. Bu bulgu uzaktan eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz değişkeninin öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Evde Kendisine Ait Odaya Sahip Olma: Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmasına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örnekler T-testi analizi yapılmıştır. Tablo 4'te öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmasına göre değişimini gösteren sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Öğrencilerin Evlerinde Kendilerine Ait Bir Odaları Olup Olmamasına Göre t-Testi Sonuçları

Evinizde kendinize ait bir odanız var mı?	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	520	41,06	10,46	685	2,722	.007
Hayır	167	38,54	10,19			

Tablo 4'teki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının evlerinde kendilerine ait bir odaları olup olmaması göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(685) = 2,722$; $p < 0,05$]. Evlerinde kendilerine ait odası olan öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 41,06$ iken, evlerinde kendilerine ait odası olmayan öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 38,54$ 'tür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu bulgu öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algı düzeyleri toplam puanları ile evlerinde kendilerine ait odası olup olmaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

SDYA ve Demografik Değişkenler İlişkisi

Eğitim Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısı: Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin eğitim öğretim hayatına devam eden kardeş sayısına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 5'te öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin eğitim öğretim hayatına devam eden kardeş sayısına göre değişimini gösteren sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Eğitim-Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S			
1	330	107,46	21,39			
2	245	102,48	20,11			
Eğitim- Öğretim	3	106,80	20,88			
Hayatına	4+	101,94	19,90			
Devam	Varyansın	KT	sd	KO	F	p
Eden	Kaynağı					
Kardeş	Gruplar Arası	3901,163	3	1300,388	2,996	.030
Sayısı	Gruplar İçi	296443,988	683	434,032		
	Toplam	300345,151	686			

Tablo 5'e göre, öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri toplam puanları ile eğitim-öğretim hayatına devam eden kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F(3,683)= 2,966$; $p<0,05$]. Bu bulgu, eğitim-öğretim hayatına devam eden kardeş sayısı değişkeninin öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kullanılan Cihaz: Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin kullanılan cihaza göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 6'da öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin kullanılan cihaza göre değişimini gösteren sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Kullanılan Cihaza Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S			
Bilgisayar	270	107,04	21,01			
Tablet	162	104,81	21,39			
Telefon	255	104,13	20,50			
Kullanılan Cihaz	Varyansın	KT	sd	KO	F	p
	Kaynağı					
	Gruplar Arası	1195,855	2	597,927	1,367	.256
	Gruplar İçi	299149,296	684	437,353		
	Toplam	300345,151	686			

Tablo 6'ya göre, öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri toplam puanları ile uzaktan eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$F(2,684)= 1,367$; $p>0,05$]. Bu bulgu, öğrencilerin uzaktan eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz değişkeninin öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri ile ilişkisi yoktur şeklinde yorumlanabilir.

Evde Kendisine Ait Odaya Sahip Olma: Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmasına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örnekler T-testi analizi yapılmıştır. Tablo 7'de öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmasına göre değişimini gösteren sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Evlerinde Kendilerine Ait Bir Odaları Olup Olmamasına Göre t-Testi Sonuçları

Evinizde kendinize ait bir odanız var mı?	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	520	107,19	20,72	685	3,923	.000
Hayır	167	99,97	20,66			

Tablo 7'ye göre, öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin evlerinde kendilerine ait bir odaları olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(685)= 3,923$; $p<0,05$]. Evlerinde kendilerine ait odası olan sosyal duygusal yeterlikleri toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 107,19$ iken, evlerinde kendilerine ait odası olmayan öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 99,97$ 'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri toplam puanları ile evlerinde kendilerine ait odası olup olmaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

ÇEYA ile SDYA İlişkisi

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik alguları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasında ilişkiyi saptamak için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Tablo 8'de öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik alguları ile sosyal duygusal yeterlikler arasındaki korelasyona ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 8. Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Alguları ile Sosyal Duygusal Yeterlikler Korelasyonu

Sosyal Duygusal Yeterlikler	N	r	p
Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algı Düzeyi	687	,563	,000

Tablo 8'e göre, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik alguları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasında ($p= ,000$; $r= ,563$) orta düzeyde pozitif yönde bir korelasyon olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2019).

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bulgularını elde etmek için ortaokulda eğitim öğretim yaşamına devam eden 6.sınıf (6), 7.sınıf (7) ve 8.sınıf (7) öğrencileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğrencilere çevrim içi eğitim sürecinde yaşamış oldukları deneyimlere ilişkin sorular sorulmuştur. Bu deneyimlerin neler olduğunu öğrenmek için 14 adet soru öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrenci cevapları sonrasında elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonrası öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen temalara ve bu temalara ait kategorilere yönelik bulgular Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Deneyimlere İlişkin Temalar ve Kategoriler

Tema	Kategori
1. Çevrim içi Eğitim	1.1. Çevrim içi eğitim süreci hakkında olumlu görüşler
	1.2. Çevrim içi eğitim süreci hakkında olumsuz görüşler
2. Öğrenci İmkânları	2.1. Teknolojik cihaz sahipliği durumu
	2.2. Ulaşılan dijital öğrenme kaynakları
3. Öğrenci Farkındalığı	3.1. Öğrenme eksiklerinin giderilmesi için yapılan ek çalışmalar
	3.2. İşbirliğine dayalı gerçekleşen öğrenme faaliyetlerine katılım

Tablo 9'da görüldüğü üzere öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşleri sonrasında; Çevrim İçi Eğitim temasında iki kategoriye, Öğrenci İmkânları iki kategoriye ve Öğrenci Farkındalığı temasında iki kategoriye ulaşılmıştır. Araştırma da 3 tema, 6 kategori ve 19 kod oluşturulmuştur.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Hakkında Olumlu Görüşlerine Ait Kodlar: Tablo 10'da öğrencilerin çevrim içi eğitim süreciyle ilgili olumlu görüşlerine yönelik kategorilere yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 10. *Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Süreci Hakkındaki Olumlu Görüşler Kategorisine Ait Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar	f
1. Çevrim içi Eğitim	1.1. Çevrim içi eğitim hakkında olumlu görüşler	1.1.1. İyi bir eğitim süreci	3
		1.1.2. Olumlu ama teknolojik problemler	3
		1.1.3. Salgın süreci için pratik bir çözümdü	3
		1.1.4. Verimli bir eğitim süreciydi.	1
		1.1.5. Yararlı bir eğitimidir.	2

Tablo 10'da görüldüğü üzere öğrencilerin çevrim içi eğitim süreci hakkındaki olumlu görüşleri; iyi bir eğitim süreci olduğunu (f=3), olumlu bir eğitim süreci olduğunu ama teknolojik problemlerin yaşandığını (f=3), salgın süreci için pratik bir çözüm olduğunu (f=3), verimli bir eğitim süreci geçirdiklerini (f=1), yararlı bir eğitim olduğu (f=2) şeklinde olmuştur.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Hakkında Olumsuz Görüşlerine Ait Kodlar: Tablo 11'de öğrencilerin çevrim içi eğitim süreciyle ilgili olumsuz görüşlerine yönelik kategorilere yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 11. *Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Süreci Hakkındaki Olumsuz Görüşler Kategorisine Ait Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
1. Çevrim içi Eğitim	1.2. Çevrim içi eğitim süreci hakkında olumsuz görüşler	1.2.1. Derse katılım azalmıştır.	2	18,2
		1.2.2. Fiziksel rahatsızlıklara neden olmuştur.	2	18,2
		1.2.3. Öğrenmeyi zorlaştırıyor.	1	9,1
		1.2.4. Yararlı değildir.	6	54,5

Tablo 11'de görüldüğü üzere öğrencilerin çevrim içi eğitim süreci hakkındaki olumsuz görüşleri; derse katılımın azaldığı (f=2, %18,2), fiziksel rahatsızlıklara neden olduğu (f=2, %18,2), öğrenmeyi zorlaştırdığı (f=1, %9,1), yararlı olmadığı (f=6, %54,5) şeklinde olmuştur.

Öğrencilerin Teknolojik Cihaz Sahipliği Kategorisine Yönelik Kodlar: Tablo 12'de öğrencilerin teknolojik cihaz sahipliği kategorisine yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 12. *Öğrencilerin Öğrenci İmkânları Temasında Teknolojik Cihaz Sahipliği Kategorisine Ait Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar	f
3. Öğrenci İmkânları	3.1. Teknolojik cihaz sahipliği	3.1.1. İhtiyaçlarımı karşılayacak teknolojik cihazlara sahibim.	19
		3.1.2. İhtiyaçlarımı karşılamak için teknolojik cihazlara ihtiyacım var.	4

Tablo 12'de görüldüğü üzere öğrenci imkânları temasında teknolojik cihaz sahipliği kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; ihtiyaçlarımı karşılayacak teknolojik cihazlara sahibim (f=19), iletişim kurmadım (f=4) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin Ulaşılan Dijital Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Kodlar: Tablo 13'te öğrencilerin ulaşılan dijital öğrenme kaynaklarına yönelik kodlar almaktadır.

Tablo 13. *Öğrencilerin Öğrenci İmkânları Temasında Ulaşılan Dijital Öğrenme Kaynakları Kategorisine Ait Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar	f
4. Öğrenci İmkânları	3.2. Ulaşılan dijital öğrenme kaynakları	3.2.1. Diğer Platformlar	8
		3.2.2. EBA	17
		3.2.3. Konu Anlatım videoları	1
		3.2.4. Youtube	6

Tablo 13'te görüldüğü üzere öğrenci imkânları temasında ulaşılan dijital öğrenme kaynakları kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; diğer platformlar (f=8, %25,8), EBA (f=17, %54,8), konu anlatım videoları (f=1, %3,2), Youtube (f=6, %19,4) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin Öğrenme Eksiklerini Gidermek İçin Yaptıkları Ek Çalışmalara Yönelik Kodlar: Tablo 14'te öğrencilerin öğrenme eksiklerini gidermek için yaptıkları ek çalışmalara yönelik kodlar gösterilmektedir.

Tablo 14. *Öğrencilerin Öğrenme Farkındalıkları Temasında Öğrenme Eksiklerinin Giderilmesi İçin Yapılan Ek Çalışmalar Kategorisine Ait Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar	f
3. Öğrenme Farkındalıkları	3.1. Öğrenme eksiklerinin giderilmesi için yapılan ek çalışmalar	3.1.1. Ek çalışmalar yaptım.	15
		3.1.2. Ek çalışmalar yapmadım.	5

Tablo 14'te görüldüğü üzere öğrenme farkındalıkları temasında öğrenme eksiklerinin giderilmesi için yapılan ek çalışmalar kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; ek çalışmalar yaptım (f=15), ek çalışmalar yapmadım (f=5) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin İşbirliğine Dayalı Gerçekleşen Öğrenme Faaliyetlerine Katılımına Yönelik Kodlar: Tablo 15'te öğrencilerin iş birliğine dayalı gerçekleşen öğrenme faaliyetlerine katılımına yönelik kodlar almaktadır.

Tablo 15. *Öğrencilerin Öğrenme Farkındalıkları Temasında İşbirliğine Dayalı Gerçekleşen Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Kategorisine Ait Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar	f
5. Öğrenme Farkındalıkları	3.3. İşbirliğine dayalı gerçekleşen öğrenme faaliyetlerine katılım	3.3.1. İşbirliğine dayalı öğrenme faaliyetlerine katıldım.	17
		3.3.2. İşbirliğine dayalı öğrenme faaliyetlerine katılmadım.	3

Tablo 15'de görüldüğü üzere öğrenme farkındalıkları temasında iş birliğine dayalı gerçekleşen öğrenme faaliyetlerine katılım kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; iş birliğine dayalı çalışmalara katıldım (f=17), iş birliğine dayalı çalışmalara katılmadım (f=3) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları ortaokul öğrencilerinin çevrim içi eğitim yeterli algılarının kardeş sayısı, kendisine ait bir odaya sahip olması ve çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandığı cihaz türü

ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Çevrim içi eğitim yeterlik algısı ile sosyal duygusal yeterlik algısının da ilişkili olduğu ve aralarında orta düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik algılarının öğrencilerin kardeş sayısı, evinde kendisine ait bir odasının olması ile ilişkili olduğu ancak sahip oldukları teknolojik cihaz ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre Çevrim İçi Eğitim, Öğrenci İmkanları ve Öğrenci Farkındalığı başlıklarında 5 tema 6 kategori ve 19 kod oluşturulmuştur. Öğrenciler çevrim içi eğitimi olumsuz etkileyen faktörleri kalıcı öğrenme sağlayamaması, karşılaşılan bağlantı sorunları ve teknik problemler ve ekran karşısında geçirilen sürenin neden olduğu fiziksel problemler olarak belirtmişken, olumlu etkileyen faktörleri ise salgın için pratik bir çözüm olması ve mevcut şartlarda en iyi seçenek olması olarak sıralamışlardır.

Öğrencilerin eğitime devam eden kardeş sayıları ile çevrim içi yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kardeş sayısının yüksekliğinde kardeş başına düşen nitelikli cihaz sayısında azalma olduğu ve bu durumun öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile olumsuz yönde ilişkili bir sonuç verdiğini söyleyebiliriz. Kabapınar ve diğerleri de (2021) veliler ve öğretmenlerin gözünden ilkökul öğrencilerinin çevrim içi eğitime katılımlarını inceledikleri araştırmada öğrencilerin çevrim içi eğitime katılmama nedenleri arasında kardeş sayısının önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencinin evinde kendisine ait bir odaya sahip olmasının çevrim içi eğitim yeterlik algısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum farklı bir yaş grubunda Sarıbaş ve Meydan (2020) tarafından üniversite eğitimine devam eden coğrafya öğrencileri arasında yapılan çalışmada ulaşılan kendine ait odası bulunan öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye karşı daha olumlu tutum sergiledikleri sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Doyle (2020) ve Outhwaite (2020), okulların kapanması nedeniyle farklı sosyoekonomik durumlarla bağlantılı sorunları iki temel eşitsizliğe dayandırmışlardır. Bunlar; Eğitim teknolojilerine ve internete erişim dâhil olmak üzere kaynak eksikliği, özellikle orta öğretimde çocuklarını desteklemek için temel becerilere sahip olmayan yoksul aileler ve evde öğrencinin öğrenimini gerçekleştirecek yeterli fiziksel alanın bulunmuyor olmasıdır. Bu durumu destekleyen bir diğer çalışmada, Tulaskar ve Turunen (2022) Covid 19 salgını sürecinde üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimleri incelemişler ve öğrencilerin önemli bir bölümünün çevrim içi eğitime katılmak için evde kendilerine ait bir oda bulmada sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Öğrencilerin çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullanmış oldukları cihazın çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile yüksek ilişkili olduğu bulgularda tespit edilmiştir. Çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullanılan cihazın çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile ilişkisi en yüksekte en küçüğe sırasıyla bilgisayar, tablet ve akıllı telefon kullanan öğrenciler olarak sıralanmıştır. Kullanılan cihazın ekran büyüklüğünün, farklı web ara yüzleri ve öğrenme platformları tarafından desteklenmesinin ve cihazın kullanılabilirliğinin bu durumda etkisinin olduğu düşünülebilir. Tüzün ve Toraman (2021) üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitim memnuniyetini etkileyen faktörleri incelemişler ve çevrim içi eğitime katılmak için kullandıkları cihazın memnuniyetlerini etkilediği sonucunu bildirmişlerdir. Öğrencilere teknolojik cihaz sahiplik durumu sorulduğunda ise öğrencilerin %82,6'sı "İhtiyaçlarımı karşılayacak teknolojik cihazlara sahibim." şeklinde görüş bildirmişlerdir. Teknolojik cihazlara sahip olmanın çevrim içi eğitime erişimdeki önemi göz önünde bulundurulduğunda bu durumun aynı zamanda öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile kullanılan cihaz arasındaki anlamlı ilişkiyi desteklediği görülmektedir. Zan ve Umut Zan (2020) üniversite öğrencileri ile yaptıkları Covid 19 ile acil durumda çevrim içi eğitim çalışmalarında derslere katılımı engelleyen faktörler arasında öğrencilerin bilgisayara sahip olmamasının önemli bir faktör olduğunu bildirmişlerdir.

Öğrencilerin çevrim içi eğitim süreci ile ilgili görüşleri incelendiğinde olumlu görüş bildirenlerin %75'i süreçten tam anlamıyla memnun kalmışken %25'lik bir kısmı ise yaşamış oldukları teknik problemlerin memnuniyetlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Taş (2022) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yüz yüze yapılan ve çevrim içi yapılan derslerin karşılaştırılmasına yönelik yaptıkları çalışmada öğrencilerin %28,6'sı teknik problemlerin ve %20'sinin ise alt yapı sorunlarının çevrim içi eğitim sürecinin olumsuz tarafı olduğu sonucunu bildirmişlerdir. Çevrim içi eğitim süreci ile olumsuz görüş bildiren öğrencilerin %18,2'si fiziksel rahatsızlıklara (göz ağrısı, boyun ve sırt ağrısı) neden olduğu görüşünü paylaşmışlardır. Bunun dışında %54,5 'i çevrim içi eğitimin yararlı olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum, Keskin ve Kaya (2020)'nın üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitimle ilgili görüşlerine yönelik yaptıkları çalışmada belirtmiş oldukları öğrencilerin %84,4'ü tarafından bildirilen çevrim içi eğitimin uygulama gerektiren derslerde yeteri kadar verimli olmadığı görüşü ile tutarlılık göstermektedir. Görüş alınan öğrencilerin %25'i çevrim içi eğitim sürecinde yaşanan teknolojik sorunlardan şikâyetçi olmuşlardır. Mishra ve diğerleri (2020) de üniversite eğitiminde çevrim içi eğitime erişim sürecinde yaşanan teknolojik sorunların süreci olumsuz etkilediğini, öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile iletişimde sorunlara neden olduğunu bildirmişlerdir. Aristovnik ve diğerleri (2020) Covid 19 salgınının üniversite öğrencilerinin yaşamlarına etkilerine yönelik çalışmalarında ve Baloran (2020) üniversite öğrencilerinin Covid 19 salgını sürecinde bilgi, tutum, kaygıları ve bunlarla başa çıkabilme stratejilerine yönelik araştırmasında teknolojik sorunların öğrencilerin hayal kırıklığı duygusunu yaşamalarına, motivasyonlarının düşmesine ve öğrenme sürecinin ilerlemesini engellediği sonucunu bildirmişlerdir. Tulaskar ve Turunen (2022) Covid 19 salgını sürecinde üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimleri incelemişler ve öğrencilerin %47,80'inin çevrim içi eğitime erişimde internet bağlantı sorunları yaşadıkları belirtmişlerdir.

Kardeş sayısı ile öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ailelerin sahip oldukları kaynakları çocuklarının öğretim programı ve öğretim programı dışında yer alan etkinlikler için kardeş sayısına göre paylaşırması göz önüne alındığında kardeş sayısının az olması avantaja dönüşmüştür. Bununla beraber Yücel ve Yuan (2014) 10-15 yaş aralığındaki çocukların sosyal duygusal gelişimleri ile kardeşlerin doğum sırası ve kardeş tipi arasındaki ilişkiyi incelemişler ve sosyal duygusal gelişim ile kardeşlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bildirmişlerdir. Elcik ve Bayındır (2015) ortaokulda eğitime devam eden ve üstün zekalı tanısı konmuş 378 öğrenci ile demografik özelliklere göre sosyal duygusal becerilerin ilişkisini incelemişlerdir ve tek çocuk olma değişkeni ile sosyal duygusal beceriler arasında anlamlı ilişkiler bildirmişlerdir.

İşbirliğine ihtiyaç duyulan öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri sorulduğunda ise %85'lik kısmı olumlu anlamda görüş bildirmişlerdir. Sosyal ve duygusal beceriler, bireyler hedeflerin peşinden giderken başkalarıyla birlikte çalışırken ve duyguları yönetirken özellikle önemli bir rol oynar (OECD, 2015). Bu durumda iş birliği gerektiren öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, Korkmaz (2013)'in öğretmen adaylarının çevrim içi işbirlikçi öğrenmeye yönelik tutumlarını ve görüşlerini incelediği ve öğretmen adaylarının çevrim içi işbirlikçi öğrenmeye karşı tutumlarını yüksek düzeyde bildirdiği çalışmadaki bulguyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenme eksiklerini gidermek için ek çalışma yapıp yapmadıkları sorulduğunda %75'i ek çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Kabapınar ve diğerleri (2021) veliler ve öğretmenlerin gözünden ilkökul öğrencilerinin çevrim içi eğitime katılımlarını inceledikleri çalışmada öğretmenlerin öğrencileri ek çalışmalar yapmaları için yönlendirdiklerini bildirmişlerdir. Çevrim içi eğitimde öğrenmeyi yönetme sorumluluğu temel olarak öğrenciye aittir (Simonson, 1999). Kendi kendini yönetme, çevrim içi eğitimde başarılı olan öğrencilerin en önemli özelliklerinden birisidir

(Levine, 2011). Kendi öğrenmesini düzenleyen öğrenciler, öğrenme motivasyonları tarafından yönlendirilirler. Öğrenme süreçlerinin farkındadırlar ve arzu ettikleri sonuçlara ulaşmak için kendilerini doğru yolda tutmak için davranışlarını ayarlarlar (Pintrich, 2000; Reeve ve diğerleri, 2008). Öğrencilerin geliştirmesi gereken alanların farkında olup ek çalışmalar yapması kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmeleri açısından önemlidir.

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasında orta derecede pozitif korelasyon olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Çevrim içi eğitim yeterlik algılarında meydana gelen artış ya da azalışların sosyal duygusal yeterlikleri de aynı yönde değiştirdiği sonucuna varılmıştır. Small ve Vorgan (2008) yüksek oranda teknoloji kullanmanın sosyal becerileri, iletişim becerilerini, sözel olmayan (beden dili) iletişim becerilerini olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir. Bununla beraber üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal yeterliklerin çevrim içi iletişim bağlamında incelenmiş olduğu çalışmada Zych ve diğerleri (2017) insanların çevrim içi iletişim sırasında duygularını ifade ettiğini, karşı taraftan gelen duyguları anladığı ve duygularını yönettiğini belirtmiştir. Benzer bir çalışmada üniversite öğrencilerinin dijital öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile sosyal duygusal algıları arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur (Händel ve diğerleri, 2020).

Covid 19 döneminde dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de özellikle düşük sosyoekonomik imkânlarla sahip olan öğrencilerin çevrim içi eğitime erişmeleri çeşitli düzeylerde kesintiye uğramıştır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin benzer gelişmelere bağlı olarak çevrim içi eğitime geçiş kararı alınması durumunda sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin teknolojik cihazlar ve internete erişim alanlarında destek olmaları önerilir.

Araştırma bulgularında öğrencilerin evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmalarının çevrim içi eğitim yeterlik algıları üzerindeki yapıcı etkisi olduğu görülmüştür. Bu nedenle velilere, çocuklarının çevrim içi eğitime katılmak için sadece kendilerinin olacağı bir odada bulunmalarına yönelik ev içi düzenleme yapmaları önerilir. Eğitim yöneticilerinin aileyi de çevrim içi eğitim sorumluluğuna katacak bilgilendirmeler ve etkileşimler planlamaları yararlı olacaktır.

Araştırmacılara, öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin çevrim içi eğitim başlamadan önce ne durumda olduğunu ve uygulanan çevrim içi eğitim sonunda nasıl bir gelişim gösterdiğini incelemeye yönelik deneysel çalışmalar yapmaları önerilir.

Araştırmacılara, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif korelasyon ilişkisi dikkate alındığında ilkokullar, liseler ve üniversite öğrencileri gibi farklı örneklerle çalışmaları ve aralarındaki ilişkilerin nasıl değişim gösterdiğini incelemeleri önerilir.

Kaynakça:

- Aristovnik, Aleksander & Keržič, Damijana & Ravšelj, Dejan & Umek, Lan & Tomažević, Nina. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su12208438>.
- Başaran, M., & Aksoy, A. (2020). Anne-babaların korona-virüs (covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research* 13, 668-678.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Res*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5 ed.)*. SAGE Publications.

- Creswell, John W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Doyle, O. (2020). *COVID-19: exacerbating educational inequalities?* <https://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/> sayfasından erişilmiştir.
- Durden, W. (2020). *Turning the tide on online learning*. <https://www.insidehighered.com/views/2020/04/08/online-learning-can-only-be-viable-if-it-offers-certain-connection-points> sayfasından erişilmiştir.
- DünyaBankası. (2020). *Educational policies in the COVID-19 pandemic: What can Brazil learn from the rest of the world?* <http://documents1.worldbank.org/curated/en/511671585947801777/Educational-Policies-in-the-COVID-19-Pandemic-What-can-Brazil-Learn-from-the-Rest-of-the-World.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ekşi, H., Tuncer, E., & Avcu, A. (2019). Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi'nin (SDYA) Türkçe'ye Adaptasyonu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 109-124. DOI: 10.15285/maruaeabd.586819
- Elias, M., Gara, M., Rothbaum, P., Reese, A., & Ubrico, M. (1987). A Multivariate Analysis of Factors Differentiating Behaviorally and Emotionally Dysfunctional Children From Other Groups in School. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 16, 307-312. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1604_3
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63. <https://doi.org/10.2307/1593632>
- Eyles, A., Gibbons, S., & Montebruno Bondi, P. (2020). *Covid-19 school shutdowns: What will they do to our children's education?* CEP Covid-19 Briefings cepcovid-19-001, Centre for Economic Performance, LSE. <https://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cepcovid-19-001.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2013). Teaching Adolescents To Become Learners The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review. *Consortium on Chicago School Research*.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://www.mdpi.com/2075-4698/10/4/86> sayfasından erişilmiştir.
- Fishbane, L., & Tomer, A. (2020). *As classes move online during COVID-19, what are disconnected students to do*. <https://www.brookings.edu/blog/the-avenue/2020/03/20/as-classes-move-online-during-covid-19-what-are-disconnected-students-to-do/> sayfasından erişilmiştir.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education 8th edition*. McGraw Hill Companies.
- Fry-Bowers, E. K. (2020). Children are at risk from COVID-19. *Journal of Pediatric Nursing: Nursing Care of Children and Families*, 53, A10-A12. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.04.026>
- Gall, M., Gall, J., & Borg, R. (2007). *Educational research: An introduction (8th ed.)*. Pearson Education.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <http://www.jstor.org/stable/44219019>
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: current status and future challenges. *Effective Education*, 2(1), 27-52. <https://doi.org/10.1080/19415531003616862>
- Jone, S. M., Barnes, S., Bailey, R., & Doolittle, E. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *Future of Children*, 27, 49-72. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003>
- Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B. M., Arik, U., & Koçhan, N. Ö. (2021). Öğretmen ve velilerin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının öyküleri: "Uzaktan eğitim mi, uzakta kalan eğitim mi?". *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-98.
- Kankaraş, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the oecd study on social and emotional skills in oecd (ed.)*

- [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)15&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)15&docLanguage=En) sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2017) *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Yetenekler*. Nobel.
- Keskin, M. & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174>
- Kırık, A. M., & Özkoçak, V. (2020). Social media and new coronavirus (covid-19) pandemia in the context of the new world order. *The Journal of Social Science*, 7, 133-54
- Korkmaz, Ö. (2013). CEIT Teacher Candidates' Attitude toward Online Collaborative Learning and Their Opinions. *İlkogretim Online*, 12(1).
- Lederman, D. (2020). *How teaching changed in the (forced) shift to remote learning*. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/03/18/most-teaching-going-remote-will-help-or-hurt-online-learning> sayfasından erişilmiştir.
- Levine, S. (2011). *Making Distance Education Work: Understanding Learning And Learners At A Distance*. lulu.com
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.
- Mishra, Lokanath & Gupta, Tushar & Shree, Abha. (2020). Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic. *International Journal of Educational Research Open*. 1. 100012. 10.1016/j.ijedro.2020.100012.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en sayfasından erişilmiştir.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Outhwaite, L. (2020). *Inequalities in resources in the home learning environment (No. 2)*. UCL Centre for Education Policy and Equalising Opportunities.
- Sarıbaş, M. & Meydan, A. (2020). Coğrafya bölümü öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları. *Türk Coğrafya Dergisi, Covid-19 Özel Sayısı*, 95-106. DOI: 10.17211/tcd.811297
- Shapiro, A. (2020). Dynamic exploits: calculative asymmetries in the on-demand economy. *New Technology, Work and Employment*, 35(2), 162-177. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ntwe.12160>
- Siegler, K. (2020). *Even In Crisis Times, There Is A Push To Wire Rural America*. <https://www.npr.org/2020/04/24/843411430/even-in-crisis-times-there-is-a-push-to-wire-rural-america> sayfasından erişilmiştir.
- Simonson, M. (1999). Equivalency theory and distance education. *Techtrends*, 43, 5-8. <https://doi.org/10.1007/BF02818157>
- Small, G., & Vorgan, G. (2008). Meet your iBrain. *Scientific American Mind*, 19(5), 42-49.
- Strauss, V. (2020). *Why COVID-19 will "explode" existing academic achievement gap*. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/education/2020/04/17/why-covid-19-will-explode-existing-academic-achievement-gaps/> sayfasından erişilmiştir.
- Suratno, S., Komaria, N., Yushardi, Y., Dafik, D., & Wicaksono, I. (2019). The effect of using synectics model on creative thinking and metacognition skills of junior high school students. *International Journal of Instruction*, 12, 133-150. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1239a>
- Taş, M. (2022). *Yüz yüze ve çevrimiçi derslerin karşılaştırılması: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Tulaskar, R., & Turunen, M. (2022). What students want? Experiences, challenges, and engagement during Emergency Remote Learning amidst COVID-19 crisis. *Education And Information Technologies*, 27(1), 551–587. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10747-1>
- TÜİK. (2021). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132> sayfasından erişilmiştir.
- TÜSİAD. (2019). *Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri*. https://tusiad.org/tr/basin-bultenleri/item/download/9286_c53f9e51ec531f71301df1b39ce45273 sayfasından erişilmiştir.
- Tüzün, F. & Yörük Toraman, N. (2021). Online Tertiary Education During The COVID-19 Pandemic in Turkey: A Country Profile Based on Survey With 13 Thousand Students. *Sosyoekonomi*, 29 (50) , 197-227 . DOI: 10.17233/sosyoekonomi.2021.04.10
- UNICEF (2020). *Kaç Çocuğun ve Gencin Evde İnternete Erişimi Var?* <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/unicef-ve-uluslararası%C4%B1-telekom%C3%BCnikasyon-birli%C4%9Fi-itu-taraf%C4%B1ndan-haz%C4%B1rlanan-yeni> sayfasından erişilmiştir.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Viner, R. M., Mytton, O. T., Bonell, C., Melendez-Torres, G. J., Ward, J., Hudson, ... & Eggo, R. (2020). Susceptibility to SARS-CoV-2 infection amongst children and adolescents compared with adults: a systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 175(2), 143-156. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.4573>
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Winberg, M. (2020). *Update: Philly schools remove 'parking lot' wiFi option after pushback*. <https://billypenn.com/2020/04/23/philly-students-without-internet-can-do-remote-learning-in-parking-lots-district-says/> sayfasından erişilmiştir.
- Woolley, S., Sattiraju, N., & Moritz, S. (2020). *US schools trying to teach online highlight a digital divide: The children who lack internet and computers now also lack access to education*. Bloomberg. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-03-26/covid-19-school-closures-reveal-disparity-in-access-to-internet> sayfasından erişilmiştir.
- Yucel, D., & Yuan, A. V. (2014). Do Siblings Matter? The Effect of Siblings on Socio-Emotional Development and Educational Aspirations among Early Adolescents. *Child Indicators Research*, 8(3), 671–697. doi:10.1007/s12187-014-9268-0
- Zan N, Zan B. U (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan edebiyat fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies (Elektronik)*, 15(4), 1367 - 1394. Doi: 10.7827/TurkishStudies.44365
- Zhang, S., Wang, Z., Chang, R., Wang, H., Xu, C., Yu, X., Tsamlag, L., Dong, Y., Wang, H., & Cai, Y. (2020). COVID-19 containment: China provides important lessons for global response. *Frontiers of Medicine*, 14(2), 215-219. <https://doi.org/10.1007/s11684-020-0766-9>
- Zhou, L., Li, F., Wu, S., & Zhou, M. (2020). “School’s out, but class’s on”, the largest online education in the world today: taking china’s practical exploration during the covid-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evidence of Chinese Education*, 4, 501-519. <https://doi.org/10.15354/bece.20.ar023>
- Zhou, M., Ee, J., & Wong, I. (2014). Teachers’ Infusion of Social Emotional Learning , An International Journal of Teaching & Teacher Education. *An International Journal of Teaching & Teacher Education*, 2, 31-51.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECO). *International Journal of Emotional Education*. 4.

Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences*. Springer,

Ataması Yapılmayan Öğretmenlerin İşsizlikle Baş Etme Durumları¹

Özgür MANAV²

Gönderim Tarihi: 04.11.2022 Yayın Tarihi: 31.12.2022 Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırma ile ataması yapılmayan öğretmenlerin yaşam zorluklarının, atanamama gerçekliğini nasıl değerlendirdiklerinin ve bu durumla nasıl başa çıkabildiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın, ataması yapılmayan öğretmenlerin sorunlarının çözümü noktasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, Tokat İli sınırları içinde yaşayan, ataması yapılmamış 16 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırma verileri görüşme yoluyla elde edilmiş, yüz yüze yapılan görüşmelerde katılımcı onayına bağlı ses kaydı alınmıştır. Verilerin analizi betimsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların tamamının sadece öğretmen olarak atanmayı değil özellikle kendi branşlarından atanarak öğretmenlik mesleğini yapmak istedikleri ve güvencesiz işlerde çalışmanın kendilerini olumsuz etkilediğini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcıların tamamının işsizlikle mücadelede çektiği sıkıntıların duygu durumlarını olumsuz etkilediği ve işsizlikten kaynaklanan gelecek kaygısını da yoğun biçimde yaşadıkları söylenebilir. Görüşme yapılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığı'nın istihdam ve atama politikalarını eleştirmektedir. Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakülteleri kontenjanlarının hiçbir öğretmeni açıkta bırakmayacak biçimde belirlenmesi, tüm eğitim fakültesi mezunlarının atamasının yapılması, kaynak dışı öğretmen alımlarının ve pedagojik formasyon gibi uygulamaların sonlandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, atanma, işsizlik, kaygı

Unemployment Coping Situations of Unassigned Teachers

Abstract

With this research, it is aimed to determine the life difficulties of the teachers who are not appointed, how they evaluate the reality of not being appointed and how they can cope with this situation. Therefore, it is thought that the research will contribute to the solution of the problems of the teachers who are not appointed. The study group of the research consists of 16 unappointed teachers living within the borders of Tokat Province. In this study, research data were obtained by using a semi-structured interview form with a qualitative research method. The research data were obtained through interviews, and audio recordings were taken based on the consent of the participants in the face-to-face interviews. The analysis of the data was carried out through descriptive analysis. As a result of the research, it was seen that all of the participants not only wanted to be appointed as a teacher, but also wanted to do the teaching profession by being appointed from their own branch and stated that working in precarious jobs negatively affected them. In addition, it can be said that the difficulties experienced by all of the participants in the fight against unemployment affect their mood negatively and they intensely experience the anxiety of the future arising from

¹Bu çalışma, Özgür MANAV' ın Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi 2018 tezsiz yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Sorumlu Yazar: Özgür MANAV, Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, ozgur_manav@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1628-6838

unemployment. The majority of the interviewed participants criticize the employment and assignment policies of the Ministry of National Education. According to the results of the research, it is recommended that the quotas of education faculties be determined in a way that will not leave any teacher unemployed, the appointment of all education faculties graduates, the termination of non-resource teacher recruitment and pedagogical formation practices.

Key Words: Teacher, appointment, unemployment, anxiety.

Giriş

Öğretmenlik mesleği toplumsal statüsü, çalışma koşulları, eğitim-öğretimin niteliğindeki rolü gibi nedenlerle geçmişten günümüze eğitim alanının önemli tartışmaları arasında yer alır. Bu tartışmalar içerisinde yer alan öğretmenlerin eğitimi ya da yetiştirilmesi konusundaki uygulamalar ise tarihsel süreçte birçok değişim yaşamıştır. Öğretmen adaylarının eğitimi, sınava dayalı adaylık seçiminden başlayan ve hizmet öncesinde pedagojik eğitimi içine alan uzun bir süreçtir. Türkiye’de tarihsel süreçte öğretmen yetiştirmeye yönelik farklı uygulamalar görülse de öğretmen yetiştirmeye yönelik yapının, 1982 düzenlemesiyle tek çatı altında toplandığını ve öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredildiğini görüyoruz (Kavcar, 2002). Bu süreçten sonra da öğretmen yetiştirmeye ilişkin tartışmaların devam ettiği izlenmektedir. Nitekim 1980 sonrası neoliberal dönem olarak ifade edilen süreçte öğretmen sorunlarının önemli bir ayağını da öğretmenlerin istihdam süreci ve atama biçimlerine yönelik düzenlemeler oluşturmaktadır. Son dönemde eğitim fakültelerinin sayısındaki artış, pedagojik formasyon uygulaması, kaynak dışı öğretmen istihdamı bu sorunların giderek artmasında rol oynamaktadır (Doğan ve Şahin, 2009). Neoliberal düşüncenin güvencesiz, sendikasız, yarı zamanlı, sözleşmeli ve esnek çalışma biçimleriyle meslek alanlarını dönüştürdüğü düşünülmektedir (Demir, 2011). Dolayısıyla esnek üretime yönelik anlayışın öğretmenlerin çalışma koşulları ve istihdam biçimlerini de etkilediği söylenebilir.

Günümüzde Türkiye’de öğretmen istihdamının kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olmak üzere üç şekilde gerçekleştiğini görülmektedir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması 2005-2006 yılında başlamış ve 10.09.2005 tarih ve 25932 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan, “Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Öğretmen İhtiyacının Karşılınması Bakımından Alanlar Bazında Öğretici Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretler” kararıyla yasal bir zemine oturtulmuştur (Yılmaz, 2018). Diğer geçici istihdam tipi ücretli öğretmenlikse DMK (Devlet Memurları Kanunu) 89. Maddesine göre öğretmen sayısının yetersizliğinde “Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararı”nın 9. Maddesine göre düzenlenmiştir. Öğretmenlerin birbirinden farklı biçimde istihdam edilmelerinin öğretmenler arasındaki dayanışma ve iş birliğine zarar verdiği ve öğretmen emeğinden ucuz iş gücü yaratmanın önünü açtığı değerlendirilmektedir (Gemici, 2008; Buyruk, 2013; Yıldız ve Ünlü, 2014; Alğan, 2016). Türkiye’de sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamasıyla bir yandan güvenceli çalışmanın diğer yandan eşit statüde aynı işi yapanlar arasında adalet duygusunun zarar gördüğü yeni bir dönem yaşanmaktadır (Tuncer, 2012; Polat, 2013; Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan, 2013; Güvercin, 2014; Çalışıcı, Çelik ve Kırıl, 2018, Yılmaz, 2018).

Öğretmenlik mesleğindeki dönüşüm, istihdam biçimlerindeki farklılaşma ve çalışma koşullarındaki değişimin yanında, Türkiye’de atama koşullarının zorlaştırılması ve merkezi bir sınavın atama sürecine eklenmesi sonucu yaşanan “öğretmen işsizliği” gerçekliğiyle bir başka boyuta taşınmıştır. Zira öğretmen olarak atanmak için üniversitelerin eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerini bitirmek ya da diğer fakültelerden mezun olunmuş ise pedagojik formasyon eğitimi sertifikası koşulu aranmakta iken 2002 yılından bu yana Kamu Personeli Seçme Sınavı’nda (KPSS) yeterli puanı alabilmek atanabilmenin diğer bir koşulu haline getirilmiştir (Yüksel, 2004). Sınav mantığının doğal bir sonucu olarak görece başarılı olanların atamaları yapılmış, ataması yapılmayan büyük bir grup ise başarısız kabul edilerek mesleğini icra etmekten uzak kalmışlardır. Bu yapının

ürettiği ataması yapılmayan öğretmen sayısı gün geçtikçe artarak günümüzde önemli bir toplumsal soruna dönüşmüştür. Süreçte öğretmen işsizliğinin artışında Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) eğitim fakültelerine ihtiyacın üstünde fazla öğrenci almasının rolü büyük olmuştur (Doğan ve Şahin, 2009; Karagözoğlu, 2009). 2022 yılında yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) Öğretmenlik Alan Bilgisi kısmına müracaat eden öğretmen aday sayısının 476.974 (ÖSYM, 2022) olması bahsedilen politikanın yansıması olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen adaylarının atanması konusundaki belirsizlik onların kaygı, stres ve umutsuzluk gibi olumsuz duygular yaşamalarına neden olurken (Şar, Işıklar ve Aydoğan, 2012) aynı zamanda sınavı kazanamayanların içine kapandıkları, sınavlarla ilgili sorulara maruz kalmamak için kendilerini yakın çevrelerinden izole ettikleri aktarılmaktadır (Gökçe, 2014, Çınkır ve Kurum, 2017).

Ataması yapılmayan öğretmenlerin baş etmek durumunda kaldıkları ekonomik ve sosyal sorunlar, atanma sürelerinin uzamasıyla artmakta ve boyut değiştirmektedir. Ataması yapılmayan öğretmenler bir yandan maddi sorunlarla diğer yandan yıllar geçtikçe büyüyen ve intihara varan boyutlarda yaşanan sosyal ve psikolojik sorunlarla yüzleşmişlerdir (Çınkır ve Kurum, 2017). Erten ise (2018) araştırmasında 2006 yılından 2018'e kadar 42 ataması yapılmayan öğretmenin intihar ettiği bilgisini paylaşmıştır.

Diğer yandan ataması yapılmayan öğretmenleri özel sektörde ve kamuda ucuz işgücü ve esnek çalışma biçimlerine göre istihdam gibi zorlu koşullar beklemektedir. Kimi ataması yapılmayan öğretmenler ise başka sektörlerle yönelerek kendi mesleklerinden uzaklaşmaktadır. Ataması yapılmayan öğretmenlerin kamuda daha rahat iş bulabilecekleri pozisyonlar dışında özel sektörde de arayış içerisinde olmaları doğal bir sonuç olmaktadır. Nitekim Develi ve Ar'ın (2021) araştırması eğitim fakültesi öğrencilerinin atamalarının yapılmaması durumunda herhangi bir işte çalışma eğiliminde olmaları, kabullenilmiş bir gerçekliğin yansıması olarak değerlendirilmiştir. Tüm bu gelişmelerin öğretmenlik mesleğinin statü kaybına uğramasına ve toplumsal algısında olumsuz değişimlerin yaşanmasına neden olduğu değerlendirilmektedir (Ünsal 2018).

Nitekim öğretmenlerin karşı karşıya oldukları işsizlik gerçeği henüz öğretmen adaylığı sürecinde kaygı ve stresle tükenmişliğe neden olabilmekte, öğretmen adaylarını farklı mesleklere yönelmeye zorlayabilmekte ve maddi-manevi sorunlarla büyüyen yaşamsal güçlüklerle neden olabilmektedir. Diğer yandan eğitimin bireysel ve toplumsal getirisi üzerindeki algıya zarar verme, sınava bağımlı bir toplum yaratırken buna bağlı kurs, kaynak kitap gibi kar odaklı bir sektör oluşturma, öğretmen mesleki yeterliliklerini yalnızca bir sınava ilişkilendirme, öğretmenlerin özel sektörde ve kamuda ucuz iş görenler olarak istihdam edilmesi ve mesleğin toplumsal kabulünde olumsuzluklar yaratma gibi birçok olumsuz sonucunun yaşandığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de son dönemde öğretmenlik mesleğindeki dönüşümü inceleyen araştırmaların sayısında artış izlenmektedir (Güvercin, 2014; Ünal, 2011, Şimşek, Ercan ve Karar, 2013; Ünsal, 2021). Bu dönüşümü, öğretmen yetiştirme ve istihdamında yaşanan sorunlar odağından ele alan çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir (Doğan, 2005; Uygun, 2012; Safran, 2014; Gönülaçar, 2016;). Saç, 2016; Köse, 2017; Çalışıcı, 2019; Akpunar ve Erdamar, 2020; Deliveli ve Ar, 2021). Ataması yapılmayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin çalışmalarına yeterli olmadığı değerlendirilmektedir (Şar, Işıklar ve Aydoğan, 2012; Gökçe, 2014; Çınkır ve Kurum, 2017; Kiraz & Kurul, 2018). Araştırmaların daha çok atama şartı olarak getirilen sınav ve mülakat sürecine yönelik değişkenleri incelediği gözlenmiştir (Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Koşar ve Tösten, 2012; Kuran, 2012; Erdem ve Soylu, 2013; Güven ve Dak, 2017; Koşar ve Kılınç, 2018). Dolayısıyla bu araştırma, istihdam koşulları ya da sınava dayalı eleştirel bakışla birlikte daha çok öğretmen işsizlerin yaşam güçlüklerine odaklanmaktadır. Zorlaşan koşullara bağlı öğretmen işsizliği, aile hayatı, bireysel ve sosyal yaşama ilişkin güçlüklerle birlikte öğretmenlik mesleğinin dönüşümü

üzerinden görülmeye çalışılmıştır. Diğer yandan bu araştırma ile ataması yapılmayan öğretmenlerin atanamama kaygı durumlarının belirlenerek, ataması yapılmayan öğretmenlerin içinde buldukları zorluklara ilişkin toplumda farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın bakış açısıyla alanyazına katkı sağlamaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın tasarımına ilişkin kullanılan model, araştırmanın çalışma grubu, veri toplamaya ilişkin bilgiler, verilerin analiz süreci ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik önlemlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma modellerinden durum çalışması yoluyla yapılandırılmıştır. Durum çalışmasında, incelenecek duruma ilişkin farklı değişkenler ilgili durumla bir bütün olarak değerlendirilir ve birbirlerini nasıl etkiledikleri derinlemesine anlaşılmasına çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada ataması yapılmayan öğretmenlerin işsizlikle nasıl baş etmeye çalıştıkları, bu durumun yaşanmalarını nasıl etkilediği ayrıntılı biçimde incelenmeye ve açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubu, araştırmacının belirlediği birtakım ölçütlere göre oluşturulmuştur. Bu nedenle amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt örneklem çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılmıştır. Creswell (2007) ve Yıldırım ve Şimşek (2011) ölçüt örneklemde, çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılan ölçütün araştırmacılar tarafından oluşturulduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada ölçütler oluşturulurken yaşanan gerçekliği yansıtması düşüncesiyle yaş ölçütü önemsenmiştir. 30 yaş ve altında görevlerini sürdüren dokuz öğretmen ve 31-40 yaş arasında bulunan yedi öğretmen olarak grup sayılarının birbirine yakın olması sağlanmıştır. Ayrıca branş olarak da farklı branşlarda ataması yapılmayan öğretmenlerin katılımcı olmaları gözetilmiş, 16 katılımcının 12 farklı branş öğretmeninden oluşması sağlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunu, Tokat İli sınırları içinde bulunan, ataması yapılmamış 16 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ataması yapılmamış öğretmenlere ilişkin kriterler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Görüşmeci	Lisans Mezuniyet	Tamamlanan Lisans Programı	Yaş Aralığı	Cinsiyet
G1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Sosyal Bilgiler	31-40 yaş arası	Erkek
G2	Akdeniz Üniversitesi	Felsefe Grubu	31-40 yaş arası	Kadın
G3	Anadolu Üniversitesi (A.Ö)	Okul Öncesi	31-40 yaş arası	Kadın
G4	Cumhuriyet Üniversitesi	Sosyal Bilgiler	30 yaş ve altı	Kadın
G5	Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	İngilizce	30 yaş ve altı	Kadın
G6	Erciyes Üniversitesi	Fen Bilgisi	30 yaş ve altı	Erkek
G7	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	30 yaş ve altı	Erkek
G8	Gazi Üniversitesi	Zihinsel Engelliler	30 yaş ve altı	Kadın

G9	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Matematik	30 yaş ve altı	Kadın
G10	Kırıkkale Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	30 yaş ve altı	Kadın
G11	Mersin Üniversitesi	T.D ve Edebiyatı	31-40 yaş arası	Erkek
G12	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Beden Eğitimi	31-40 yaş arası	Erkek
G13	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Tarih	31-40 yaş arası	Erkek
G14	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	30 yaş ve altı	Kadın
G15	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Müzik	31-40 yaş arası	Kadın
G16	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Matematik	30 yaş ve altı	Erkek

Veri Toplama Araçları

Veriler, eğitim bilimleri alanında iki alan uzmanının görüşünden yararlanarak son şeklini verdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgiler kısmında dokuz soru, ikinci bölümde ise yedi araştırma sorusu yer almıştır. Bu sorulardan bir kısmında sondaj sorular kullanılmıştır. Araştırma verileri, Tokat İli sınırları içerisinde onların görüşme yer ve zaman talepleri doğrultusunda yüz yüze görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Her bir görüşme ortalama 40 dakika kadar sürmüştür. McCracken (1998) görüşmenin, araştırmacının görüşmecinin duygu ve düşüncelerine doğrudan tanık olma imkânı verdiğini söyler. Zira yapılan görüşmeler esnasında katılımcıların ses tonu, vurgu ve mimiklerinin anlatılanları daha etkili kıldığı ve anlaşılmayı kolaylaştırdığı deneyimlenmiştir. Görüşmede veriler katılımcı onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların tamamı ses kaydı için onay vermişlerdir. Rummel'in (1970) belirttiği üzere bu yöntem görüşme akışının bozulmasının önüne geçmesi, zamandan tasarruf ve araştırmacının görüşmeye daha fazla odaklanarak ayrıntılar üzerinde durulmasına olanak sağlaması gibi katkılar sağlamaktadır.

Verilerin Analizi

Alınan görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından dinlenerek hazırlanan görüşme tablosuna aktarılmıştır. Katılımcılara ait tüm ifadelerin yer aldığı tablo, 15 sayfadan oluşmaktadır. Her soru için tüm katılımcıların ifadeleri alt alta verilerek bir bütünlük sağlanmaya çalışılmış, araştırmacılar tarafından her soru ayrı ayrı değerlendirilerek analiz edilmiştir. Veri analizinde betimsel veri analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma analizi sonunda beş başlık altında araştırma bulguları yapılandırılmıştır. Kümbetoğlu (2005) betimsel veri analizinde dil ve anlatıma yönelik farklı özelliklere dayalı bir analizin gerçekleştiği ifade eder. Bu çalışmada diyaloglara ilişkin ayrıntılar ve katılımcıların olgulara yaklaşımları olabildiğince yaşanan gerçekliğe uygun aktarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar yapılırken katılımcılar, görüşmeciyi (G) ifade edecek biçimde sırasıyla G1, G2, G3..., şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler

Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı bulgulara ilişkin doğruluk, güvenirlilik kavramı ise araştırma bulgularına yönelik tekrar ulaşılabilirlik anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla ayrıntılı alanyazın taraması yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Daha sonra iki alan uzmanının görüşüne

başvurularak görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Katılımcıların seçiminde farklı branşlarda ve farklı atanmama süresine sahip olan öğretmenlerden oluşmasına özen gösterilmiştir. Görüşmelerin katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri ortamda gerçekleşmesi önemsenmiş, bu nedenle görüşme yeri ve zamanı katılımcıların isteklerine göre düzenlenmiştir. Ayrıca ses kaydı için öğretmenlerden izin alınmış ve kayıtların araştırmacı dışında hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacağı ifade edilerek kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analiz sürecinde araştırma soruları bağlamında oluşturulan başlıklar, eğitim bilimleri alanında uzman bir akademisyenin önerileri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Katılımcıların ifadeleri aslına uygun ve olabildiğince doğrudan alıntılar yoluyla aktarılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, ataması yapılmayan öğretmenlerin işsizlikle mücadelelerini, işsizliğin maddi ve manevi bağlamda yaşamlarına yansımalarını, devletin istihdam politikalarına yönelik düşünceleri ve gelecekte atanabilme umutlarını ortaya koymaya yönelik oluşturulmuştur.

Görüşmecilerin Atanamadıkları Süre Boyunca Çalışmak Durumunda Kaldığı İşler

Ataması yapılmayan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun atanmama süresi uzadıkça başka işlere yöneldikleri görülmüştür. Ayrıca atama bekleyen öğretmenlerin yaşamlarını alıştıkları standartlarda sürdüremedikleri ve kendilerini zamanla ailelerine bir yük olarak görüp farklı işlerde çalışma kararı aldıkları izlenmektedir. Yeni mezun olan (yaklaşık bir yıl) öğretmenlerin henüz ücretli bir işte çalışmadıkları gözlenmiştir. Yaşam zorluğu gereği ücretli bir işte çalışan öğretmenlerinse farklı iş kollarında çalıştıkları görülmektedir. Görüşmecilerden 26 yaşındaki G1, ailesinin ekonomik durumlarının kötü olduğunu, kendisinin atanana kadar bir işte çalışmak zorunda kaldığını şöyle ifade etmektedir:

Ben üniversiteden mezun olduktan sonra ve üniversitede okurken kasiyerlik yaptım. Oradaki aldığım ücret yine küçük bir ücretti. Farklı yönlerden kendimi geliştirmeye ve hayatımı idame ettirmeye çalıştım. Çok bir şey değişmedi yani hayatımda. Madem bir değişiklik olmayacaktı neden okudum diye soruyum şimdi doğrusu kendime.

Görüşmecilerin çoğu ücretli öğretmenlik ve özel okulda öğretmenlik yaptıklarını bildirmişlerdir. Ücretli öğretmenlik ve özel okulda öğretmenlik yaparlarken hem kendi alanları dışında da derslere girdiklerini söylemişlerdir (G2, G4, G6). Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise düşük ücretler karşılığında çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Ücretli öğretmenlik yapanlar geçici bir süre çalıştıktan sonra yerlerine gelen kadrolu öğretmenlerden sonra ya da aldıkları ücretin ihtiyaçlarını karşılamaması nedeniyle görevi bıraktıkları (G14), Özel okulda öğretmenlik yapanlar ve diğer herhangi bir işte çalışanlar ise düşük ücret ve ağır iş yükü karşısında belli bir süre çalıştıktan sonra işlerinden ayrıldıkları anlaşılmaktadır (G6, G8, G11, G12, G15). Bu durumu 23 yaşındaki G7 şöyle ifade etmektedir:

Şu ana kadar hep öğrenci statüsünde yaşadım ekonomik yönden bir kaygım olmadan, ailemin desteği ile hayatımı sürdürdüm. Artık öğrenci değilim altı ay boyunca çalışmadan ailemin evinde kaldım gerçekten çok zor bir durum. Öğrenciyken bir şeyler istediğimde çekinmiyordum, şu an bir ihtiyacım olduğunda dile getirmeye çekiniyorum. Ücretli öğretmenlik yapmamın bir sebebi de maddi yönden aileme yük olmamak olduğunu söyleyebilirim. En azından cep harçlığımız oluyordu. Ancak KPSS sınavına çok az bir zaman kaldığı için ücretli öğretmenliği bırakmak durumunda kaldım. Çünkü bu geçici bir iş, geleceğim yok.

Görüşmecilerin Çalışmak İstedikleri İş ve Elde Etmeyi Düşündükleri Ücrete İlişkin

Düşünceleri

Görüşmecilerin büyük bir çoğunluğu sadece öğretmen olarak atanmayı değil kendi branşlarında atanıp çalışmayı istediklerini dile getirmişlerdir. Uzun süre çeşitli işlerde asgari ücret ve altında bir ücretle çalışan ataması yapılmayan öğretmenler, kendi branşlarında öğretmen olarak atanmayı isterlerken, ücret olarak istemlerine sınır koyarak aldıkları ücretin üstünde ancak yoksulluk sınırı altında bir ücrete razı oldukları (kadrolu öğretmen maaşı) görülmektedir. Uzun süre işsiz kalan öğretmenler, çeşitli işlerde çalışırken elde ettiği ücretin üstündeki bir ücreti yaşamlarının devamı için yeterli bulmaktadırlar. Bu durumu G9 “Kadrolu ve güvenceli olmak istiyorum ayrıca maaşımın da ülke standartlarında olması benim için yeterlidir.” derken, 35 yaşındaki G11 ifadeleri şu şekildedir:

Branşımda öğretmenlik yapmak isterdim. Yani uzmanı olduğum ve sevdiğim alanda görev yapmak hem benim önemli. Ücret konusunda önemli ama her şey değil elbette. Hayatımı belirli bir standartta devam ettirebileceğim bir ücret yeterli benim için. Eğitimimi aldığım işte hak ettiği ücrette çalışmak istiyorum kısacası.

G2 ise, kendi mezun olduğu bölümde çalışmak istediğini çünkü bu bölümde daha faydalı olabileceğini düşündüğünü, rahat bir geçim sağlayabileceği bir maaş almak istediğini belirtmiştir.

G8, daha çok kadrolu güvenceli bir işte ve kendi alanında çalışmayı ve şu an aldığı ücretin asgari ücret olduğunu, asgari ücretin iki katı üzerinde bir ücretin kendisini çok memnun edeceğini ifade etmiştir.

Görüşmecilerin Gelecekte Kadrolu ve Güvenceli Olarak Çalışabilme İnançlarına Yönelik Düşünceleri

Sınıf öğretmenliği bölümünden yeni mezun olan ya da beş-altı yıl önce mezun olanlar büyük oranda kadrolu ve güvenceli olarak atanmayı düşündükleri ancak yedi yıl ve üzerinde atama bekleyenler ise kadrolu ve güvenceli olarak bir devlet okuluna atanmaya dair umutlarının tükendiği görülmüştür. İki yıl önce mezun olan G10 “Kadrolu olarak çalışma ihtimalimin yüksek olduğunu, bir sene boyunca sıkı bir çalışma ile başaracağıma inanıyorum.” şeklinde atanma umudunu dile getirirken G14 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Kadrolu olarak çalışma olasılığım var şu anda. Mülakata da girdim. Puanım atanmaya yeterli. Şu an tercih yapsaydım geçen alımlarda gidiyordum. Fakat gideceğim yer doğu olduğu için gitmedim. Bu aslında tercihi kendim yaptığım için şu an ücretli öğretmenlik yapıyorum. Ve bundan da memnunum. Çünkü kendim karar verdim.

Üniversiteden belli branşlardan mezun olan katılımcıların (zihinsel engelliler, okul öncesi, felsefe, Türk dili ve edebiyatı, resim, sosyal bilgiler, matematik, ingilizce) atama kontenjanları nedeni ile atamaya ilişkin beklentilerinin düşük olduğu izlenmektedir. Bu bağlamda G16 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Kadrolu olarak çalışabileceğimi pek düşünmüyorum çünkü hem bölümümden kaynaklı atanma oranının yüksek olmaması hem de şartlarımdan dolayı kadrolu olarak atanacağımı pek düşünmüyorum. Atanma durumuma ilişkin ümitsizliğim giderek artıyor.

G12, atanabilmeye ilişkin düşüncelerini “Bu olasılığın gittikçe düştüğünü düşünüyorum. Çünkü kadro sayısında ciddi bir adaletsizlik var. Yeterli kontenjan verilmediği için umutsuzum.” şeklinde açıklarken, 34 yaşındaki G13’ün ifadeleri şu şekildedir:

Mezun sayısı çok kontenjanların az olmasından ötürü ve atama puanların çok yüksek olduğu bir bölümde olduğum için atanma şansımı çok zor görüyorum. Ama imkânsız demiyorum. Bir yandan umutların azalırken kendimi atanamayacağıma inandırmak da istemiyorum.

Görüşmecilerin Devletin Uyguladığı İstihdam Biçimleri Hakkındaki Düşünceleri

Görüşmecilerin büyük çoğunluğunun devletin farklı istihdam biçimlerini (kadrolu, sözleşmeli, ücretli) anlamsız buldukları, aynı branştan mezun oldukları halde ve aynı okulda birlikte çalışıyor olmalarına rağmen kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmen olarak farklı statüde çalıştırılmalarını anlayamadıkları görülmektedir. Eşit iş yapanların yalnızca devletin istihdam politikaları bağlamında ayrıştırılmalarını haksız olarak niteleyen katılımcıların, bu durumun kapitalist anlayışın emek üzerinden karını artırma çabası olarak yorumladıkları izlenmiştir. Bu bağlamda değerlendirmeler yapan G3 ve G5' in düşünceleri sırasıyla aşağıda sunulmuştur:

Devletimizin bu konudaki düşüncesi, biraz daha maliyeti azaltmak için ücretli öğretmenlik uygulamasına daha fazla önem vermesi şeklindedir. Ücretli çalışan bir öğretmen olarak kadrolu-ücretli ayırımının yapılması, çalışma ortamında personeli psikolojik olarak ezmektedir. Sonuçta bütün öğretmenlerle aynı işi yapmaktayız. Ama devletimizin böyle bir ayırım yapması bizim onurumuzu zedelemektedir.

Ben ücretli öğretmenlik hiç yapmadım ama öğretmenliği bu şekilde ayırmak çok yanlış bir uygulama. Bir okulda aynı işi yapıyorsunuz ancak aldığınız ücret, özlük hakları farklı. Bence bu adaletsizlik. En önemlisi toplumun sizin üzerinizdeki düşünceleri, geçici öğretmen deyip aşağılamaları... Ben ücretli öğretmenlik yapan arkadaşarımdan biliyorum bunu. Sözleşmeli öğretmenlikte ilk atama yerinde (büyük ihtimalle doğu olacak) çakılı altı sene kalındığını biliyorum. Bu da haksızlık. Kadrolu öğretmenlikte özür grubu atamaları sayesinde tayin olunabiliyor. Nerden bakarsanız bakın öğretmen atamalarını bu şekilde yapmak eşitsizlik. Ben devletin neden böyle yaptığı konusunda şöyle bir düşüncem var. Bizleri özel okullara, özel sektöre ucuz iş gücü olarak sunmak. Yani devlet, sermaye sahiplerinin yanında. Peki, bizler ne olacağız? Sosyal medyadan, televizyondan, gazetelerden, internetten vs. 100 bini aşkın öğretmen açığı olduğu anlaşılıyor. Ama devlet ancak yılda en fazla yirmi bin atama yapıyor o da sözleşmeli olarak.

Öğretmen istihdamındaki farklılığın ve öğretmenlerin bir kısmının atamasının yapılmamasını ayrımcılık, eşitlik ve hakkaniyet bağlamında değerlendiren ve ataması yapılmayan öğretmenlerin hissettiklerine yönelik düşüncelerini dile getiren bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

Sözleşmeli öğretmenler devlet kadrosuna tamamen alınmalıdır. Çünkü öğretmenin ayrımı yoktur. Hepsi tek bir statüde olmalıdır. Ücretli öğretmenlik uygulaması tam anlamıyla yapılmalıdır. Bir matematik dersine ziraat ya da gıda mühendisi veya fizik, kimya bölüm mezunları girmemelidir. (G4)

G9, G10 ve G11 ise böyle bir kategorilendirmeyi doğru bulmadıklarını, eğitim fakültelerinden mezun olmuş öğretmen adaylarının tamamının aynı eğitimi aldığını ve sonucunda öğretmen olabilmeyi hak ettiğini ve devletin ücretli-kadrolu-sözleşmeli biçiminde öğretmen ayrımı yapmasının ekonomik açıdan maliyetleri düşürmek amacıyla yapıldığını ifade ettikleri görülmüştür. Yeni bir öğretmen girdisininin maliyetini üstlenmektense daha düşük ücretle belki de öğretmen bile olmayan kişilere bu mesleği yaptırma düşüncesini doğru bulmadıkları, bu durumun toplumun öğretmen algısına da zarar verdiğini düşündükleri izlenmiştir.

Görüşmecilerin, İşsizliğin Yaşamları Üzerlerinde Oluşturduğu Psikolojik Yansımalara İlişkin Düşünceleri

Görüşmecilerin büyük bir çoğunluğunun mezuniyetten hemen sonra ciddi bir psikolojik sorunla karşılaşmadıkları ancak zaman ilerledikçe hem ailelerinin hem de çevrelerinin sözlü olarak ya da davranışlarıyla üzerlerinde baskı yarattıklarını, bunun da psikolojileri üzerinde ciddi bir olumsuzluğa neden olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Bu baskı ikliminde ataması yapılmayan öğretmenlerin işsiz kalmak yerine "Ne iş olursa yaparım." biçiminde buldukları

duruma razı getirildiğini ve ucuz iş gücü olarak çeşitli sektörlerde çalışmaya mecbur bırakıldıkları görülmektedir. Bu durumu G7 şöyle ifade etmektedir:

Şu ana kadar hep öğrenci statüsünde yaşadım ekonomik yönden bir kaygım olmadan, ailemin desteği ile hayatımı sürdürdüm. Artık öğrenci değilim altı ay boyunca çalışmadan ailemin evinde kaldım, gerçekten çok zor bir durum bu. Öğrenciyken bir şeyler istediğimde çekinmiyordum şu an bir ihtiyacım olduğunda dile getirmeye çekiniyorum. Ücretli öğretmenlik yapmamın bir sebebi de maddi yönden aileme yük olmamak olduğunu söyleyebilirim. En azından cep harçlığımız oluyor.

Atanamama süreci ve sonrasına ilişkin ayrıntılı değerlendirmeler yapan G12'nin aldığı lisans eğitiminin bir yandan istihdam güçlüğü yaratmasına diğer yandan başka bir mesleğe yapma ve işe alınma konusunda maruz bıraktığı güçlüklerle değindiği ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Türkiye şartları belli. Kolay iş bulunmuyor. Bir de küçük bir şehirde yaşamak zorunda iseniz biraz daha zor. Beden Eğitimi öğretmeniym ama şu an Türkiye çapında şubeleri olan bir markette satış elemanı olarak çalışıyorum. Üniversite mezunu olduğumuz için öncelikle işe girmeniz daha kolay gibi düşünülse de aslında daha zor. Çoğu iş size uygun olmuyor. Uygun olanların çoğu referans istiyor. Siz de iş bulabilmek için ister istemez çıtayı düşürme yoluna gidiyorsunuz. Bu sefer de işveren sizin o işi yapamayacağınızı ya da kısa süre içerisinde işi beğenmeyip bırakacağınızı düşünüyor. İşsizlik ya da işsiz kalma durumu psikolojinizi olumsuz yönde etkilemeye başlıyor. Önce kendinizi değersiz, işe yaramaz hissediyorsunuz. Hayat standartlarınız maddi sebeplerden dolayı yavaş yavaş düşerken sosyal hayatınıza da kısıtlama getirmek zorunda kalıyorsunuz. Bir süre sonra içinize kapanmaya, toplumdaki soyutlanmaya başlıyorsunuz. Geçmişini irdelemeye, okuduğunuz üniversiteyi, seçtiğiniz bölümü sorgulamaya, başka bir bölümde okusaydım nasıl olurdu gibi düşüncelere kapılmamıza sebep oluyor. İnsanların size acıyarak baktığını ya da “okumuş da ne olmuş” gibi ilginç diyaloglarla başlayan esprilerine maruz kalıyorsunuz. Bazen kendi kendime lise öğrenimimden sonra üniversiteyi hiç okumasaydım benim için daha mı hayırlı olurdu diye düşünüyorum.

Yaşadıkları maddi sıkıntıların ötesinde psikolojik olarak uğradıkları olumsuzlukları öne çıkaran iki katılımcı (G1, G15), yaşanan sorunun sosyal bir probleme dönüştüğünün altını çizerek ve güvencesiz istihdam edilmelerinin yarattığı olumsuzlukları farkı bakış açılarıyla değerlendirmişlerdir.

Ben üniversiteden mezun olduktan sonra ve üniversitede okurken kasiyerlik yaptım. Sonra daha bu yıl özel okulda başladım. O psikolojiyi anlatamam. Herkes atandı, gitti. Öğretmen olamadım, mesleğimi yapamıyorum. O psikoloji gerçekten çok kötü. Özel okul özellikle birazcık üstüne tuz biber oldu gibi. Kasiyerken ezikliği daha az hissediyordum ama özel okulda bu ücretlere çalışmak atanan arkadaşlarınız yanında sizi hep eksik hissettiriyor. (G1)

Manevi olarak da maddi olarak da çok büyük bir sıkıntıda hissediyorum kendimi. Çünkü şu anki durumda geçimimi sağlamam gerekiyor artık. Fakat işsizlik büyük bir psikolojik sorun bu konuda empati bekliyorum. Yani şu an intihar eden insanlar var atanamadığı için. Ailesine destek olamıyor, kendi geçimini sağlayamıyor. Ailesine yük oluyor. Kendine çok büyük bir baskı yapıyor. Psikolojik derin yaralar açtığını düşünüyorum. “Hâlâ mı atanamadın” diyerek toplum tarafından da aşağılanıyor, küçümseniyor. (G15)

Katılımcıların önemli bir bölümü (G3, G6, G7, G10 ve G14) ise üniversiteyi çok zor şartlarda kazanıp bitirdiklerini ve atanmayı hak ettiklerini, ücretli öğretmenlik yaptıklarında sömestr ve yaz tatillerinde ücret alamadıklarını, seneye aynı yerde ücretli öğretmenliğe devam edip edemeyeceklerini, işsiz kalmanın gelecek kaygısına yol açtığını ve dolayısıyla psikolojilerinin alt üst olduğunu belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen işsizliğinin, 1980 sonrasında meslek alanlarına yönelik uygulanan güvencesiz/esnek çalışma biçimleri ve eğitimde piyasa merkezli anlayışın yerleştirilmesiyle ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Öğretmen işsizliğinin, öğretmenleri yetersiz özlük şartlarına razı olma, eğitimin ticarileşme sürecinin parçası durumuna getirme, öğretmenleri ayrıştırarak örgütlüğünü kırma gibi birçok olumsuzluğa neden olduğu düşünülmektedir. Bu olumsuzlukların mesleğin toplumsal algısında yarattığı tahribatla birlikte kapitalizmin bireyselleştiren anlayışında sınavlar yoluyla toplumsal kabulü artırılmış kişisel başarısızlık öykülerinin yaşanmasına da yol açtığı görülmektedir. Zira kullanım olarak atanamayan öğretmen kavramının öne çıkarılması başarısızlığın öğretmen adayında ve çevresinde normalleşmesini ve kabulünü kolaylaştırmaya dönüktür. Dolayısıyla “Atanamayan Öğretmen” yaklaşımı liberal bakışın temsil ettiği kendi yazgısını seçimleriyle oluşturan bireyi temsil ederken öğretmen işsizliğini, yerine getirilmemiş bir sorumluluğun ve atanmayı hak etmeyen öğretmenin hikâyesi olarak tanımlar. Bu çalışmada kullanılan “Ataması Yapılmayan Öğretmen” kavramı ise atanma için kendi sorumluluklarını yerine getirmiş ancak herhangi bir nedenle sistem dışında bırakılan öğretmen ve sorunlarını ifade etmektedir. Dolayısıyla bu iki farklı kavramsallaştırma aslında eğitime bakışta iki farklı politik anlayışın yansıması olarak birbirinden farklı eğitimsel gerçekliği ve sorunlara yaklaşımı beraberinde getirir.

Ataması yapılmayan öğretmenlere öncelikle atanmadıkları süre boyunca çalışıp çalışmadıkları ve ne tür işlere yöneldikleri sorulmuş, katılımcıların çoğunluğunun atanma süresi uzadıkça farklı işlere yönelmek zorunda kaldıkları görülmüştür. Çoğu ataması yapılmayan öğretmenin özel sektörde kendi mesleğiyle ilgisi olmayan işlerde asgari ücretle çalıştıkları, bir kısmınsa özel okul ya da kamu okullarında ücretli öğretmenlik yaptıkları izlenmiştir. Kiraz ve Kurul’un (2018) araştırmasında, ataması yapılmayan öğretmenlerin çoğunlukla dersane-etüt öğretmenliği ya da ücretli öğretmenlik yaptığı bulgusuyla kısmen farklılaşan bu araştırma verileri, ataması yapılmayan öğretmenlerin önceleri güvencesiz de olsa öğretmenlik mesleğine olan ilgisinin zaman içerisinde meslekleri dışında işler yapmaya yöneldiğini göstermektedir. Bu bulgunun ücretli ya da özel okul/dershane öğretmenliğinin çalışma şartlarının zorluğu ve düşük ücret politikası gibi nedenlerle giderek daha az tercih edilmesi şeklinde yorumlanmıştır. Keçeci’nin (2021) araştırmasında katılımcıların, öğretmenlik mesleğinden ayrılma nedenlerini ekonomik nedenler, yeni kariyer fırsatları, saygınlık beklentisi olarak açıklamaları, bu araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Ayrıca araştırmada ataması yapılmayan öğretmenlerin eğitim-istihdam olabilirlik arasında kurulan ilişki bağlamında “o zaman neden bunca yıl okuduk” şeklinde sorgulamaya başlamaları, gelecekte eğitimin bireysel ve toplumsal getirilerini de tartışmaya açacak niteliktedir. Zira öğretmenlerin beklentisi de eğitimini aldıkları branşta öğretmenlik yapabilmektir. Diğer kadrolu öğretmen arkadaşları gibi güvenceli ve onlarla eşit şartlarda görevlerine atanmayı beklemektedirler. Deliveli ve Ar’ın (2021) araştırmasının öğretmen adaylarının temel beklentisinin kadrolu istihdam olabileceği şeklinde bulgusu, bu araştırma sonuçlarıyla benzeşmektedir. Şahin’in (2022) ise güvencesiz öğretmen istihdamı ve öğretmen işsizliğiyle öğretmenlerin özel okulların açık sömürüsüne maruz bırakıldığını savunur. Ayrıca bu araştırmada kadrolu olarak atanabilme belirsizliğinin aday öğretmenlerde kaygıyı artıran ve mesleki motivasyonlarını düşüren bir durum olarak nitelenmesi, alanyazındaki diğer araştırma bulgularında da izlenmektedir (Eraslan, 2011; Gündoğdu, Çimen ve Turan 2008; Özseri, 2008; Karaçanta ve Koç, 2015; Özay, Diken ve Gül, 2017; Güven ve Dak, 2017). Bir başka zorluk kadrolu olarak ataması yapılmayan ve ücretli olarak görev alan öğretmenler için yaşanmaktadır. Tunç ve Taner’in (2020) araştırmasında ücretli görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları kurumda kadrolu öğretmenler tarafından küçümsendikleri, önemsenmedikleri ve geçici olarak görüldüklerine ilişkin bulgular bu araştırma sonuçları ile tutarlıdır.

Katılımcıların gelecekte kadrolu ve güvenceli olarak atanmaya yönelik inançlarını ise ilk birkaç yıl içerisinde korudukları fakat atanmama süresi uzadıkça inançlarını kaybettikleri izlenmiştir. Nitekim Arı ve Yılmaz'ın (2015) araştırması KPSS' ye giriş sayısına göre öğretmen adaylarındaki umutsuzluğun arttığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla atama yapılmadan geçen her yılın öğretmen adayları üzerindeki baskıyı artırdığı ve hayat şartlarını ağırlaştırdığı düşünüldüğünde atanmaya ilişkin umutsuzluğun derinleşmesi de kaçınılmaz olarak görülmektedir. Araştırma bulgularına göre katılımcılar yalnızca atanmayı değil kendi branşlarında görev almayı beklerken ücret konusunda öğretmen maaşlarını yeterli buldukları izlenmiştir. Bu durum ataması yapılmayan birçok öğretmenin özel sektörde düşük ücret ve uzun mesai sürelerine maruz kalmalarıyla kadrolu öğretmen maaşını kabul edilebilir buldukları şeklinde yorumlanmıştır. Zira yapılan araştırmalar Türkiye'de kadrolu öğretmenlerin de yoksulluk sınırının altında ve gelişmiş ülkelerin gerisinde ücretle çalıştırıldığını ortaya koymaktadır (Arslan, 2017; Göker ve Gündüz, 2017; Cantürk, 2021; Yıkılmaz ve Alıncak, 2021; Yazıcı ve Cemaloğlu, 2022).

Katılımcıların ayrıca devletin öğretmenleri farklı statüde istihdam eden politikalarını eşitsiz, haksız, ayrıştıracı gibi nitelemelerle eleştirdikleri görülmüştür. Dolayısıyla kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi farklı istihdam uygulamaları ataması yapılmayan öğretmenler tarafından olumsuz algılanmakta, her öğretmenin eşit statüde çalışması gerektiğine inanılmaktadır. Literatürde bu bulguları destekleyen birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Akpınar ve Erdamar, 2020; Şahin, 2011; Nartgün, 2008; Uyulgan ve Akkuzu, 2015; Keçeci, 2021; Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan, 2013; Doğan, Demir ve Turan, 2013; Çınkır ve Kurum, 2017; Yılmaz, 2018). Alanyazında yer alan araştırma bulgularının ortak olarak altını çizdiği yapının, farklı istihdam biçimleriyle insan kaynağının sömürülerek ailesine bağımlı, tükenmiş, kendine ve mesleğine yabancılaşmış bir öğretmen kimliği oluşturmak olduğu söylenebilir.

Katılımcıların işsizliğin yaşamları üzerinde oluşturduğu zorluk ve psikolojik yansımaları ilişkin görüşlerinde ise "çaresizlik" duygusunun hâkim olduğu söylenebilir. Katılımcılar, çevrenin atama ile ilgili sorularından son derece rahatsızlık duyduklarını, kendilerini toplumdan soyutladıklarını, ailelerine yük olmaktan üzüntü duyduklarını, ailelerini geçindirmek için farklı işler yapmaya yöneldiklerini, maddi olanaksızlıklardan dolayı hayat standartlarının gün geçtikçe düştüğünü, öğretmenlik yapamadıklarından dolayı üzüntü duyduklarını ve düşük ücretle zor şartlarda çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ataması yapılmayan öğretmenlerin yaşadığı psikososyal sorunlara değinen Çınkır ve Kurum'un (2017) araştırmasında psikolojik, tükenmişlik, yabancılaşma, intihar, evlenememe gibi problemler yaşandığı izlenirken, Sezgin ve Duran'ın (2011) araştırmasında benzer kaygının KPSS sınav sürecinde de yaşandığı ve öğretmen adaylarının bu süreci yorgunluk, sıkıntı gibi kavramlarla özdeşleştirdikleri görülmektedir. Karadağ, Aydoğmuş ve Kesten' in (2020) araştırmasında ise öğretmen adaylarının mevcut atama sistemini mantıksız, acımasız, yorucu şeklinde ifadelerle değerlendirdikleri izlenmiştir.

Türkiye'de son yıllarda hızlı bir biçimde artan üniversite sayısındaki artış plansızlığa işaret ederken Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin kalkınma idealine zarar vermektedir. Nitekim Türkiye'de zaman zaman büyümedeki artış istihdamla desteklenemeyerek refah artışı sağlanamamıştır (Akad, 2012). Dolayısıyla Türkiye'de son yıllarda üniversite sayıları ve mezunları hızla artarken eğitimlilerin işsizliği gündeme gelmektedir. Öğretmenler de bu eğitilmiş işsizlerin başını çekmektedir. Öğretmenlerden kendi mesleği dışında bir iş yapabilmesi ya da mesleğini kamu alanı dışında icra etmesinin beklenmesi bir yandan katılan eğitim maliyeti diğer yandan öğretmenin yaşam hakkı açısından son derece tartışmalıdır. Öğretmenlik geçimini sağlamak üzere yapılan bir işin ötesinde toplumsal görünürlüğü yüksek olan bir yaşam biçimi tercihidir. Öğretmen kurduğu iletişim, toplumsal dönüşümdeki rolü, kılık kıyafeti ve davranışlarıyla aydınlığa ve geleceğe yönelik toplumda kendini var eden bir temsilidir. Dolayısıyla yaşam biçimiyle yönünü öğretmen olarak

belirleyen bireyin yerine getirmiş olduğu sorumluluklara rağmen atamasının yapılmamasının yalnızca istemediği bir yönlendirilme değil hayalini kurduğu yaşamla da bağını koparmak anlamına geldiği değerlendirilmektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin bir başka mesleğe yönelmesinin zorluğu nedeni ile öğretmen istihdamına yönelik politikalar gözden geçirilebilir.

Ataması yapılmayan öğretmenlerin sosyal yaşamlarında karşılaştıkları güçlükler, bireysel öyküler bağlamında araştırılabilir.

Öğretmen örgütlülüğü üzerinden ataması yapılmayan öğretmen sorunları eğitim şurası gibi platformlara ana gündem maddesi olarak taşınabilir.

Kaynak dışı öğretmen alımları ve pedagojik formasyon gibi uygulamalara son verilerek mesleğin saygınlığının korunması ve haksız rekabetin önüne geçilmesi sağlanabilir.

Öğretmenleri ayrıştıran kadrolu, sözleşmeli ve ücretli gibi farklı statü ve haklara karşılık gelen uygulamalara bir daha geri dönülmemek üzere son verilebilir.

Son yıllarda artan üniversitelere bağlı eğitim fakülteleri sayıları gerçek ihtiyaca göre yeniden belirlenebilir ve hizmet vermeye devam edenlerin nitelik olarak gelişimlerine öncelik verilebilir.

Kaynakça

- Akad, İ. (2012). Kalkınma sürecinde büyüme ve istihdam ilişkisi: Türkiye örneği (Doctoral dissertation, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Akpınar, B. & Erdamar, F. S. (2020). Öğretmen istihdamı ve atanamayan öğretmenler bağlamında aşırı eğitimlilik sorunu. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 838-852.
- Alğan, B. (2016). Proleterleşme. Eleştirel pedagoji sözlüğü, 8(45), 61-62.
- Arı, E. & Yılmaz, V. (2015). KPSS hazırlık kursuna devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 905-931.
- Arslan, M. M. (2017). Teaching profession in Turkey and Italy: A comparative analysis. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 761-771.
- Buyruk, H. (2013). Emek Süreci Kuramı Bağlamında Öğretmen Emeğinin Dönüşümüne Dair Bir Çözümleme. *Praksis*, (33), 61-87.
- Cantürk, G. (2021). Öğretmenlerin karşılaştıkları ekonomik sorunlar ve maaş artışı talepleriyle ilgili görüşleri: Twitter analizi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 202-203.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* California: Sage.
- Çalışıcı, B. (2019). 2006-2018 yılları arasında Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin bir değerlendirme (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Çalışıcı Çelik, N. & Kırıl, B. (2018). Öğretmenlik mesleğine saygıya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 13(27), 405-432. Ankara, Türkiye.
- Çınkır, Ş. & Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanamamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35.
- Develi, K. & Ar, T. (2021). Eğitim fakültesi mezunu olacağım!... Ne iş olsa yaparım! *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1529-1547.
- Demir, N. (2011). Öğretmen istihdamı ne kadar esnek? *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi*, Yıl:3, s.15, ss.56-58.

- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilig (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi)*, 35, 133-149.
- Doğan, N. & Şahin, A. (2009). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarına atanma durumunu yordayan değişkenler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 183-199.
- Doğan, S., Beşir Demir, S. & Turan, N. (2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(12), 371-390. Ankara, Türkiye.
- Eraslan, L. (2011). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 8(1).
- Erdem, E. & Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223-236.
- Erten, F. (2018, Nisan 18). Atanamayan öğretmenlerin çilesi. *Milli Gazete*.
- Gemici, Y. (2008). Eğitimde sendika-yönetim ilişkileri (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Gökçe, A. T. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl:2, sayı:1, s.191-208.
- Göker, S. D. & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye’de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme. *Academia.edu*. Ankara, Türkiye.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. & Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Güven, S. & Gizem, D. A. K. (2017). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 2-16.
- Güvercin, G. (2014). Öğretmenlik Mesleğinde Kökten Bir Dönüşüm: Ücretli Öğretmenlik. In A. Yıldız (Ed.). *İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene: Öğretmenliğin Dönüşümü* (pp.139-178). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Karaçanta, H. & Koç, Z. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS kaygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 35-43.
- Karadağ, Y., Aydoğmuş, M. & Kesten, A. (2020). Sözleşmeli öğretmenlik ve sözlü sınav: Öğretmen adayları ne düşünüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 237-266.
- Karagözoğlu, G. (2009). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarına Genel Bakış. Eğitimde Yansımalar: IX-Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu (s. 11-18). Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Keçeci, B. (2021). Öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenleri: Bir durum çalışması (Master’s thesis, İstanbul Kültür Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bilim Dalı).
- Kiraz, Z. & Kurul, N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 270-302.
- Koşar, D., Emre, E. R., Koşar, S. & Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasının değerlendirilmesi: Atanan ve atanamayan öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 135-162.
- Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: Sorunlar, çözüm önerileri. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 18(2).
- Kuran, K. (2012). Öğretmen adaylarının KPSS kursu veren dersanelere ve KPSS’ye ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 143-157.

- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- McCracken, G. (1998). *The Long Interview*. London: Sage Publications.
- Nartgün, Ş. S. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N. & Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099.
- ÖSYM (2022). 2022 KPSS Lisans (Genel Yetenek - Genel Kültür, Eğitim Bilimleri, Alan Bilgisi, ÖABT ve ÖABT-İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği) Oturumlara Göre Aday Sayıları. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/KPSS/LISANS/sayisabilgiler_21102022.pdf
- Özay, E., Diken, E. H. & Gül, Ş. (2017). Biyoloji öğretmen adaylarındaki tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 991-1012.
- Özsarı, İ. (2008). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezi sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, S. (2013). Ücretli, öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(28).
- Rummel, R. J. (1970). *Applied Factor Analysis*. Evanston: Northwestern University Press.
- Saç, C. (2016). 2002-2014 yılları arasında öğretmen yetiştirme atama politikalarının değerlendirilmesi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Safran, M. (2014). Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme süreci ve yeni arayışlar. Öğretmen yetiştirme politika ve sorunları uluslararası sempozyumu IV- ISPITE 2014-15-16 Mayıs 2014, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 2.
- Sezgin, F. & Duran, E. (2011). Kamu personeli seçme sınavının (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9-22.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceğine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şahin, İ. (2022). Görünmeyen el'den sınırsız sömürü paradigmasına: Atanmayan öğretmen sorunu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, cilt.20, sa.77, ss10-30.
- Şar, A., Işıklar, A. & Aydoğan, İ. (2012). Atama bekleyen öğretmen adaylarının yaşam doyumunu yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 257-271.
- Şimşek, G., Ercan, F. & Karar, H. (2013). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü /dönüştürülme çabaları: Ulus devletin muhafızlarını yetiştirmekten sermaye için emek gücü yetiştirmeye. Sendika Org.
- Tösten, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik görüşlerinin belirlenmesi. Kars İli örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 109-123.
- Tuncer, M. (2012). Türkiye'deki kadrosuz öğretmen istihdamının kadrosuz istihdam edilen öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3).
- Tunç, B. & Taner, S. G. (2020). Kamusal eğitim ve eğitim hakkı bağlamında ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(1), 22-44.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 72-91.
- Uyulgan, M. A. & Akkuzu, N. (2015). Öğretmen adaylarının gözünden nitelikli öğretmen seçimi: Ortaöğretim Fen ve Matematik alanları öğretmenliklerinin durumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 917-940.
- Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Ekonomi Politik bir Çözümleme. (Ed. Songül Aynal Kilimci). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Kitabı. Ankara. Pegem Akademi Yayınları.

- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Yazıcı S. D. & Cemaloğlu, N. (2022). Türkiye’nin öğretmen profilinin OECD ülkeleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 15-40.
- Yıkılmaz, A. & Alıncak F. (2021). Ücretli öğretmenlik yapan Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 57-70.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. & Ünlü, D. (2014). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü. *Eleştirel Pedagoji*, (35), 13-20.
- Yılmaz, M. (2018). Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 102-116.
- Yüksel, S. (2004). Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamasının (KPSS) değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, Malatya.

Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Empati Becerisi Açısından İncelenmesi

Çiğdem KAN¹

Zehra TEBİŞ²

Gönderim Tarihi: 11.07.2022

Yayın Tarihi: 31.12.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Eğitim sistemleri, içinde yaşanılan toplum, çevre ve küreselleşen bir dünya için daha duyarlı vatandaşları yetiştirmeyi hedeflemelidir. Bu duyarlılığı kazandırma da empati becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Empati, kişinin olaylara, başkasının bakış açısından bakarak anlamaya çalışması olarak tanımlanabilir. Bu çalışmanın amacı, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bir beceri olarak yer alan empati becerisinin ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilme durumunu ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ortaokullar da okutulmak üzere ders kitabı olarak kabul edilen özel yayınevlerine ait 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında, 6. sınıf ders kitaplarında empati becerisine hiç yer verilmediği; 5 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında ise empati becerisine yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür. Empati kelimesi ise, 5 ve 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer almazken, 7. sınıf ders kitaplarında yer verildiği tespit edilmiştir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Empati, Empati Becerisi, Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Ders Kitapları.

Examination of Secondary School Social Studies Textbooks in terms of Empathy Skill

Abstract

Education systems must aim to raise more sensitive citizens for the society that we live in, the environment and a globalising world. Empathy skills are needed to help gain this sensitivity. Empathy can be defined as standing in somebody's shoes and having that person's perspective when considering a subject. This study aims to reveal the situation of including the empathy skill, which takes place as a skill in the 2018 Social Studies Curriculum, in the secondary school Social Studies Textbooks. Within the scope of this purpose, 5th, 6th and 7th grade Social Studies textbooks of private publishing houses, which were accepted by the decision of the Ministry of National Education, Board of Education as textbooks to be taught in secondary schools in the school year of 2020-2021, were examined. Document analysis method of qualitative research approach was used in this study. As a result of the study, it was found that the empathy skill was not included in the 6th grade textbooks, and it was not adequately included in the 5th and 7th grade Social Studies textbooks in the school year of 2020-2021. On the other hand, the word empathy was not mentioned in the 5th and 6th grade Social Studies textbooks whereas it was mentioned in the 7th grade Social Studies textbooks. Recommendations were presented in line with the findings of the study.

Key Words: Empathy, Empathy Skill, Social Studies, Social Studies Textbooks.

¹ Sorumlu Yazar: Çiğdem KAN, Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Türkiye, ckan@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8513-7740

² Zehra TEBİŞ, Van Mektebim Koleji Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Türkiye, zehratebis_@outlook.com, ORCID ID: 0000-0001-6386-1690

Giriş

Günümüz dünyasında gittikçe daha çok farklılığın bir arada yaşamak durumunda olduğu bir süreç yaşanmaktadır. Değişen toplumsal değerlerle beraber evrensel değerlerin eskiye nazaran daha çok öne çıktığı görülmektedir. Eğitim alanı da yaşanan değişim ve gelişmelerden etkilenen ve revizyon yaşanan bir alan olmaktadır. “Bu revizyon sürecinde günümüzün eğitim anlayışını temsil eden Yapılandırmacı Yaklaşım dikkate alınmış ve öğretim programları başta olmak üzere öğrenme-öğretme süreçleri bu doğrultuda yeniden yapılandırılmıştır” (Tural, 2016). Yapılandırmacı yaklaşım, öğreneni merkeze alan, tüm öğrenme süreci boyunca öğrenenin aktif olduğu çağdaş eğitimi temel alan bir yaklaşımdır (Chen, 2003). Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenen bilgiyi bekleyen pasif kişi değil, bilgiyi işleyen, öğrenme sürecine aktif katılım gösteren ve bilgiyi oluşturan kişidir (Sağlam ve Bilgili, 2010). Yapılandırmacı eğitim sistemi ile beraber eğitimde mevcut olan geleneksel bakış açısı değişmiş ve yeni yöntem ve teknikler ile eğitim sistemi revize edilmiştir. Geleneksel eğitim anlayışında, eğitim ve öğretimin merkezi öğretmen olarak algılanırken, günümüz eğitim sistemlerinde öğrenci odak noktası olarak görülmektedir. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel olarak gelişimi eğitim- öğretimin temel amacı haline gelmiştir. Öğretmen artık sınıfta bilgi aktarıcısı olarak yer alan bir rolden çıkıp, öğrencinin duyuşsal ve bilişsel farklılıklarını önemseyerek, öğrenci ile daha yakın, ona rehberlik eden, öğrenmesine yol gösteren bir rodedir. Öğrenci ise, sadece bilgiyi alan, ezberleyen değil, kendisinin farkına varan, yeteneklerinin ve becerilerinin farkında olarak, öğrenme sürecinde bilgiyi kalıcı hale getirebilecek, günlük yaşamında öğrendiklerini uygulayabilecek bir rolde yer almaktadır. Tüm bu süreçlerde öğretmenin öğrencisini tanıması oldukça önemlidir.

Sosyal bilimlerin kazanımlarının disiplinler arası bir yaklaşımla, öğrencinin bireysel farklılıkları, ilgileri ve yeteneklerinin göz önüne alınarak öğretildiği bir ders olan Sosyal Bilgiler, içerik bakımından yapılandırmacı yaklaşıma oldukça uygun bir derstir. Öğretim programları içerisinde oldukça önemli bir yere sahip olan sosyal bilgiler dersinin, yeni değer, beceri ve değişen eğitim anlayışından etkilenmemesi düşünülemez. Sosyal Bilgiler’in en kapsamlı amacının, “etkili vatandaş” yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde, bu amacın gerçekleştirilmesi için öğrencilerin yaşam pratiklerinde uygulayabilecekleri bilgi ve becerileri kazanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Yazıcı, 2006; Sağlam ve Bilgili, 2010; Safran, 2014).

Öğretim programlarında, gittikçe daha önemli bir yer tutan becerilerin bu denli önem kazanmasının nedeni olarak, dünya genelinde niteliksel olarak daha donanımlı ve bilgiyi kullanabilen bireylere olan ihtiyaçların artması olarak ifade edilebilir. Etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersinin öğrencilere bu amaç çerçevesinde bilgi, beceri ve değerleri kazandırması beklenmektedir. sosyal bilgiler dersi çerçevesinde bilgi ve becerileri kazanan öğrenciler, günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilecektir. Böylece yapılandırmacı yaklaşımın da esas aldığı gibi öğrenci bilgiyi alan kişi olmaktan çıkıp, bilgi üretebilen bir noktaya gelecektir.

“Sosyal Bilgiler dersinin temel yaklaşımına bakıldığında; bilgiyi üretmek ve kullanmak için gerekli beceri, kavram ve değerlerle öğrenciyi donatarak etkin vatandaş yetiştirmek ve hayata hazırlamaktır” (Çelikkaya vd., 2019). “İletişimin gelişmesi ve bilgi patlamasıyla birlikte, değişen ve gelişen dünyada, etkili ve verimli vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinen Sosyal Bilgiler dersinin iki kapak ve dört duvar arasında bilginin aktarımı olarak değil; öğrencinin bilgiyi elde etmesi, bilimsel ve sistematik düşünme becerilerini kazanması olarak öğretilmesi gerekmektedir” (Gelen, 2002). Eğitim sistemi gelişen ülkelerde, yapısalcı eğitim kuramı çerçevesinde, geleneksel eğitim modelinden uzaklaşarak öğrencinin merkeze alındığı, öğrencinin istek ve ihtiyaçlarının öne

çıkarıldığı bir sistem oluşturulmuştur. Bu sistemde etkinlik merkezli bir öğretim yapılırken, empati ve iletişim becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirmek hedeflenmektedir (Keskin,2007).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kazandırılması hedeflenen becerilerden biri olan empati becerisi, karşımızdaki kişiyi anlayabilme, onun gibi bakabilme ve hissetme çabası olarak tanımlanmaktadır. Empati, yabancı olduğumuz yaşamı anlamaya çabalarken karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini onun bakış açısından anlama çabasıdır (Alım ve Elikesik, 2013). Empati insan ilişkilerinde, bireylerin birbirlerinin davranışlarını, fikirlerini daha iyi analiz etmelerini, birbirlerinin duygularını daha iyi anlayarak, fark etmelerini sağlamaktadır. Empati kavramı yerine “duygudaşlık” kavramını kullanan Kasatura, empatiyi; karşımızdaki kişinin duygularını anlayarak ve hissederek onunla bağ kurma şeklinde açıklamıştır (Kasatura, 1998). Empatinin sadece insan ilişkilerinde değil aynı zaman da bireylerin diğer canlılarla olan ilişkilerinde de etkisi büyüktür. Bireylerin empati kurma becerisi ile canlılara karşı daha duyarlı davranışlar geliştirmeleri ve doğanın korunması açısından da olumlu bir bilinç oluşturmaları hedeflenmektedir (Schultz, 2000).

“Bu anlamda, empatinin öğrenciye/bireye kazandırabileceği duyarlılık, hoşgörü, yardımseverlik, demokratik kişilik, sosyal olay ve durumları geniş bir perspektiften görebilme gibi kişisel özellikler demetinin genişliği ve bu kazanımların yaşanılan toplumdaki bireyler arası ilişkilerin kalitesine yapacağı etkilerin derinliği onu yeni kuşaklara kazandırılması gereken bir beceri olarak öne çıkarmaktadır. Pek çok öğretim strateji ve yöntemi öğrencinin daha çok bilişsel becerilerinin geliştirilmesine yoğunlaşırken, empati, yapısı gereği hem bilişsel hem de karşısındakinin ve kendisinin duygularını tanımasına ortam hazırlaması nedeniyle duyuşsal gelişime de katkıda bulunmaktadır” (Kabapınar, 2005).

Öğretmenlerin, derste empati becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapması öğrencilerini daha iyi tanımalarını, duygu durumlarını fark etmelerini, öğrencilerini olaylar karşısında gösterdikleri tavırlarını gözlemlemelerini sağlayacaktır (Kabapınar, 2005). Bu nokta da, gerek öğretim programlarına gerekse bu programların uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanımaları, onların kişisel farklılıklarını göz önüne alarak onlara yaklaşımları, ilgi ve yeteneklerini keşfedebilmeleri de yine öğrencileri ile kuracakları empati becerilerine bağlıdır. Etkin vatandaşların yetiştirilmesini hedefleyen sosyal bilgiler dersinde empati becerisinin öğrencilere kazandırılması verilen eğitim-öğretimin kalitesini artıracaktır (Uymaz ve Çalışkan,2008).

Tüm bu açıklamalardan yola çıkıldığında, Sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında yer alan empati becerisinin, duyarlı ve olumlu iletişim kurabilen nesillerin yetişmesi için oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında kullanılan en önemli materyallerden biri ders kitaplarıdır. Bu nedenle dersin amaçlarına ulaşabilmesi için nitelikli ders kitaplarının hazırlanması oldukça önemlidir. Öğrenme-öğretme sürecinde yaygın olarak kullanılan ders kitapları, günümüzde gelişen teknolojiye rağmen sınıf içerisindeki önemini hala korumaktadır (Kaya ve Önal, 2004). Ders kitabı, “belli bir dersin (sosyal bilgiler, matematik vb.) öğretimi için ve belli bir düzeydeki (İlkokul 1, ortaokul 7 gibi) öğrencilere yönelik olarak yazılan; içeriği öğretim programına uygun olan, incelemesi yapılmış ve onaylanmış temel kaynak” olarak tanımlanmaktadır (Gülersoy,2013).

Ders kitapları Öğretim Programı'nın amaç ve yetkinliklerine uygun olarak hazırlanan ve bireylerin toplumda aktif ve etkin olmasını sağlayacak bilgi, beceri ve değerlere sahip olmasını hedefleyen materyallerdir (Büyükalın, 2003). Ders kitapları, öğrencilerin öğrenmelerini belirlerken aynı zaman da öğretmenlerin öğreteceklerini de etkilemektedir. Birçok öğretmen Öğretim Programı'na bakmadan, öğrenme-öğretme etkinliklerini ders kitaplarına göre hazırlamaktadır. Bu durum ders kitaplarını daha da önemli hale getirmektedir (Önal ve Kaya, 2004). Öğretim materyalleri içerisinde

bu denli önemli bir yere sahip olan ders kitaplarının, öğretim programlarının amaçlarına uygun olarak ve öğretim programlarının içeriğini yansıtmaları oldukça önemlidir (Pehlivan ve Kolaç, 2016).

İlgili literatür incelendiğinde, sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Kılıç, 1999; Uzun Turan, 2003; Yıldız, 2005; Karabacak ve Turan, 2007; Taş, 2007; Özer ve Allahverdi, 2009; İncekara ve Karatepe, 2010; Akbuğa, 2010; Nalçacı, 2011; Hayırsever ve Kısakürek, 2014; Ertürk ve Güler, 2017; Koca ve Daşdemir, 2017; Öztürk ve Öğreten, 2017). Yapılan bu çalışmalar çoğunlukla öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymaya yöneliktir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelendiği çalışmalarda da, empati becerisine yönelik bulgular elde edilmiştir. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2017), çalışmalarında sosyal bilgiler Ders kitaplarında yer alan yedi tema ve yirmi bir alt temayı incelemiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, becerilerin kitaplarda yer alma durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma da elde edilen bulgularda, empati becerisine sadece 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer verildiği ortaya konulmuştur.

Aydemir (2017), çalışmasında nitel araştırma yöntemini kullanarak ders kitaplarını beceriler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda ders kitaplarında yer alan etkinliklerin becerilerin tamamını kapsamadığı, becerilerin ünitelere eşit dağıtılmadığı, ders kitaplarında becerilere yer verilirken öğrencilerin gelişim düzeylerinin göz önüne alınması gerektiği ve ders kitaplarının beceriler açısından geliştirilip öğretim programına göre revize edilmesi gerektiğini ortaya konulmuştur.

Altay (2020) tarafından yapılan çalışma da, 2020-2021 yılında sosyal bilgiler derslerinde ortaokulda okutulan ders kitaplarında becerilerin yer alma durumu incelenmiştir. Çalışma da 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında empati becerisine hiç yer verilmediği, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ise en fazla yer verilen becerilerden birinin empati becerisi olduğu ortaya konulmuştur.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ders kitaplarında becerilere yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen verilerin alan yazında yer alan eksikliklere katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma Problemi

Bu çalışmada, ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında empati becerisine hangi düzeyde yer verilmiştir? sorusuna yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

Bu çalışmada, aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır;

1. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında, empati becerisine yer verilme durumu nasıldır?
2. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında, empati becerisine yer verilme durumu nasıldır?
3. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında, empati becerisine yer verilme durumu nasıldır?
4. 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında, empati kelimesinin kullanılma sıklığı hangi düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmanın amacı, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında 2020-2021 yılında yayınlanan Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının da (5,6 ve 7. sınıf) empati becerisine yer verilme durumunu belirlemektir. Sosyal bilgiler ders kitaplarının incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi deseni kullanılmıştır. Belge tarama olarak da ifade edilen doküman analizi, araştırılması hedeflenen olay, olgu ve konu ile ilgili bilgi içeren yazılı ve basılı materyallerin okunması ve incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizi deseni, elde edilen yazılı dokümanların içeriklerinin incelendiği, tarafsız ve tutarlı, sistematik bir şekilde yorumlandığı bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi deseni ile araştırma yapılan konu ile ilgili gözlem ve görüşme yapılmadan, belge inceleme yoluyla bilgi elde edilmektedir. Bu sayede araştırmacı zamandan tasarruf edebilmektedir.

“Eğitim alanında eğitim programları, ders içerikleri, bir eğitimin etkililiği ve eğitim uygulamaları doküman analizi yöntemiyle araştırılabilir. Örneğin, belirli bir zaman aralığında eğitimle ilişkili bir konuda hazırlanmış tezler, kitaplar veya makaleler analiz edilerek konu hakkında bilgi elde edilebilmektedir” (Sak, Şendil ve Nas, 2021). Bu çalışma da, sosyal bilgiler dersinde materyal olarak kullanılan ders kitapları incelendiği için doküman analizi deseni kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulan 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullarda kullanımına izin verilen bu ders kitaplarının 5. ve 6. sınıflarda iki farklı yayınevinden olmak üzere ikişer tane, 7. sınıflarda ise üç farklı yayınevinden olmak üzere üç tane olduğu tespit edilmiştir.

Bu ders kitapları arasından, çalışma da kullanılmak üzere her bir sınıf düzeyini temsil etmek için tesadüfi örneklem yoluyla bir, toplamda üç adet kitap seçilmiştir. Patton (2018), tesadüfi örneklemin çalışma konusu için belirlenmiş bir örneklemden yola çıkarak, konu hakkında daha geniş bir genelleme yapmaya imkân verdiğini ifade etmiştir (Akt: Altay, 2020).

Araştırma da doküman olarak kullanılan ders kitapları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma da Doküman Olarak Kullanılan Ders Kitapları

Sınıf	Yazar -Yazarlar	Yayınevi
5	Seçil Büket HARUT	Ata Yayıncılık
6	Erhan ŞAHİN	Anadol Yayıncılık
7	Hikmet AZER	Ekoyay

Verilerin Analizi

5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının, empati becerisi açısından incelenmiş olduğu bu çalışma da elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

Çalışmada, doküman olarak kullanılan ders kitaplarında empati becerisine dair ifadelerin, etkinliklerin görselleri de çalışmaya dahil edilmiştir. Öğrenme alanlarında empati becerisine ait

metinler incelenmiştir. İncelenen kitaplarda yer alan metinlerde ve öğrenme alanlarındaki değerlendirme sorularında “empati” kelimesinin ne sıklıkta kullanıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen tüm veriler tablo haline getirilerek, her bir sınıf düzeyinde sunulmuştur. Çalışma 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tüm öğrenme alanlarını, metinlerini, öğrenme alanlarının değerlendirme sorularını kapsamaktadır. Ders kitaplarında yer alan öğrenme alanı kapakları çalışmaya dâhil değildir. Çalışmanın analiz birimini ise öğrenme alanları, ders kitabında yer alan metinler ve değerlendirme soruları oluşturmaktadır. Çalışma da geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için ele alınan ders kitapları araştırmacı tarafından birden fazla kere okunmuş ve ders kitapları bir alan uzmanı tarafından da incelenmiştir. Nitel araştırmalarda, çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması, elde edilen verilerin olduğu gibi tarafsız ve anlaşılır aktarılmasına bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek,2013). Elde edilen veriler araştırmacı tarafından anlaşılır bir biçimde yorumlanmıştır. Konu ile ilgili alanyazını taranmıştır.

Bulgular

2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında, ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf kademelerinde sosyal bilgiler ders kitaplarında empati becerisinin yer verilme durumunun incelendiği bu çalışma da, elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Elde edilen bulgular, dört alt probleme göre sınıflandırılarak verilmiştir.

4.1. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Empati Becerisine Yer Verilme Durumu

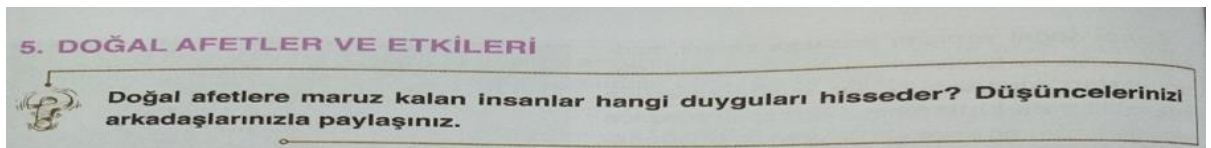
5. sınıf Sosyal bilgiler ders kitabında empati becerisiyle ilgili bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Empati Becerisinin Dağılımı

Öğrenme Alanları							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
	Birey ve Toplum	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Etkin Vatandaşlık	Küresel Bağlantılar
5. sınıf	-	-	1	-	-	1	-

Tablo 2 incelendiğinde, 2020-2021 yılında okullarda okutulan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında empati becerisine İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında 1 ve Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında da 1 defa yer verildiği görülmektedir.

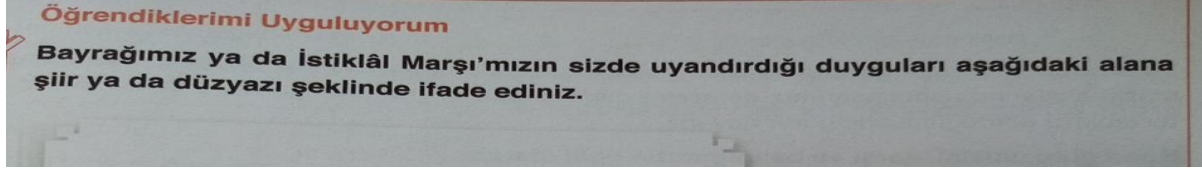
Aşağıdaki görsellerde, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında empati becerisinin yer aldığı metin veya değerlendirme sorularının görselleri de verilmiştir. Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında sayfa 82’de empati becerisine yönelik ifadenin yer aldığı görsel 1 verilmiştir.



Görsel 1. Empati Becerisine İlişkin Ders Kitabında Yer Alan Soru Etkinliği

Görsel 1’de yer alan soru da “..... insanlar hangi duyguları hisseder?” sorusu ile öğrencilerin doğal afetlere maruz kalmış bireylerle empati kurmaları amaçlanmıştır.

Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında empati becerisine yönelik sayfa 157’de Öğrendiklerimi Uyguluyorum kısmında öğrencilere bir etkinlik verilmiştir. Söz konusu etkinlik Görsel 2’de verilmiştir.



Görsel 2. Empati Becerisine İlişkin Ders Kitabı Etkinliği

Görsel 2’de görüldüğü gibi öğrencilerde uyanan duyguları yazmalarını istenerek duygusal bir empati kurmaları istenmiştir.

4.2. Altıncı Sınıf Sosyal bilgiler Ders Kitabında Empati Becerisine Yer Verilme Durumu

Altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabında empati becerisiyle ilgili elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Altıncı sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Empati Becerisinin Dağılımı

Öğrenme Alanları							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
	Birey ve Toplum	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Etkin Vatandaşlık	Küresel Bağlantılar
6. sınıf	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 3 incelendiğinde, 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında öğrenme alanlarının hiçbirinde empati becerisine yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca incelenen 6. sınıf ders kitabında yer alan metin veya ünite sonu değerlendirme sorularında da empati becerisinin yer almadığı tespit edilmiştir.

4.3. Yedinci Sınıf Sosyal bilgiler Ders Kitabında Empati Becerisine Yer Verilme Durumu

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında empati becerisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Empati Becerisinin Dağılımı

Öğrenme Alanları							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
	Birey ve Toplum	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Etkin Vatandaşlık	Küresel Bağlantılar
7. sınıf	6	-	1	-	-	-	-

Tablo 4'e göre, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 1.öğrenme alanı olan Birey ve Toplum öğrenme alanında empati becerisi altı defa işlenmiştir. 3.öğrenme alanı olan, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında ise empati becerisine bir defa yer verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında empati becerisine toplam 7 defa yer verildiği görülmektedir. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında geriye kalan öğrenme alanlarında (Kültür ve Miras, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar) empati becerisine hiç yer verilmemiştir. Görsel 3'te 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında empati becerisinin yer aldığı metin veya değerlendirme sorularının görselleri de verilmiştir.

Empati, kendimizi karşıdaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakmaktır. Empatinin gerçekleşebilmesi için o kişinin bakış açısını, dünyasını, düşüncelerini doğru anlamamız, yüz ifadelerini ve beden dilini kullanarak onu anladığımızı ifade etmemiz gerekir. İletişimin en önemli ögesi empatidir. Bir anlamda, dış dünyayı karşıımızdaki kişinin penceresinden görmeye çalışmaktır. Kurulan bu duygu ortaklığı, iletişimi güçlü kılar. Sorununu ifade eden birine sorular sormaktan, öğüt vermektan, öneri getirmektan, takma kafanı deyip sorunu önemsememektan daha doğru olan, onu anladığını ifade eden cümleler kurmaktır. Günlük yaşamda insanların birbirini anlayabilmesi için empati kurmaları gerekir. Empati kuran insanlar, diğer insanları daha iyi anlar ve onlarla olumlu ilişkiler kurarlar. Empati kuranlar, iletişimde buldukları kişileri yargılamaz, o kişilerin içinde bulunduğu durumu daha iyi anlamaya çalışırlar.

Görsel 3: Empati Becerisine Yönelik Ders Kitabı Metni

7. sınıf ders kitabında Birey ve Toplum öğrenme alanında sayfa 14'te yer alan Görsel 3'te verilen metinde empati kavramının tanımı yapıp, iletişim ve insan ilişkilerindeki öneminden söz edilmiştir.

Beceri, tutum ve davranışlar	1	2	3	4	5
İletişim başlatmak için girişken davranırım.					
Açık iletişimi benimserim.					
Konuşurken sabırlı davranırım.					
Bireysel farklılıklara saygı gösteririm.					
Bireysel haklara saygı duyarım.					
Başkalarının özel hayatına saygı gösteririm.					
Karşımdaki kişiyi dikkatle dinlerim.					
İletişimi sürdürüebilmek için etkin sorular sorarım.					
Duygu, düşünce ve inançlarımı samimiyetle ifade ederim.					
Empati kurarım.					
Doğru yer ve zamanda konuşurum.					
"Ben dili" ni kullanmayı tercih ederim.					
Konuşmalarım ile beden dilim uyumludur.					
Tutarlı ve kararlı davranırım.					
Bana uygun gelmeyen görüşleri karşımdakini kırmadan reddederim.					
İletişim esnasında karşımdaki kişiyle göz teması kurarım.					
Çevremdeki insanlarla uyum içinde olmayı tercih ederim.					

Görsel 4: Empati Becerisine İlişkin Ders Kitabı Etkinliği

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında sayfa 17’de yer alan Görsel 4’te, “Etkinlik Zamanı” kısmında hazırlanan etkinlikle öğrencilerin empati kurma düzeyleri ölçülmeye çalışılmış ve bu kapsamda öğrencilerin empati kurma becerisinin önemini fark etmeleri hedeflenmiştir.

Aşağıdaki I. grubu II. grup ile örnekteki gibi eşleştiriniz.

I. grup	II. grup
12. a Empati	1. <input type="radio"/> Sohbet etme
b Radyo	2. a Başkasının yerine kendini koyma
c Sözlü iletişim	3. <input type="radio"/> Kitle iletişim araçlarının tümü
ç Medya	4. <input type="radio"/> Kitle iletişim araçlarından biri
d Düşünce ve ifade özgürlüğü	5. <input type="radio"/> Medyanın mesajlarını anlayıp değerlendirebilme
e Medya okuryazarlığı	6. <input type="radio"/> Fikirlerini açıkça ifade etme
	7. <input type="radio"/> Kitap okuma

Görsel 5: Empati Becerisine İlişkin Ünite Sonu Değerlendirme Sorusu

Görsel 5’te verilen görsel, 7. sınıf ders kitabında sayfa 31 ‘de Öğrendiklerimi Uyguluyorum bölümünde ünite sonu değerlendirme sorusu olarak verilmiştir. Görsel 5’te öğrencinin eşleştirme yaparak empati kavramının tanımını öğrenmesi amaçlanmıştır.

Ç. Doğru cevabın bulunduğu seçeneği işaretleyiniz.

13. 7. sınıf öğrencisi olan Oğuzhan arkadaşlarıyla iletişimde bazen sorunlar yaşamaktadır. Oğuzhan’ın iletişim kurarken tercih ettiği davranışlar maddeler halinde aşağıda verilmiştir. Oğuzhan’ın olumlu iletişim kurabilmesi için hangi davranışlarını değiştirmesi gerekir?

I. Empati kurma
II. Lakap takma
III. Ögüt verme
IV. Göz teması kurma
V. Emir cümlesi kurma

A) II-III-IV B) II-III-V C) I-II-V D) I-II-III

Görsel 6: Empati Becerisine İlişkin Ünite Sonu Değerlendirme Sorusu

Görsel 6’da, 7. sınıf ders kitabında sayfa 32’de yer verilen bu soru da, olumlu iletişim için gerekli olan davranışlar kapsamında empati kurma becerisine yer verilerek öğrenciye empati kurmanın olumlu iletişim kurabilmeleri için gerekliliği aktarılmaya çalışılmıştır.

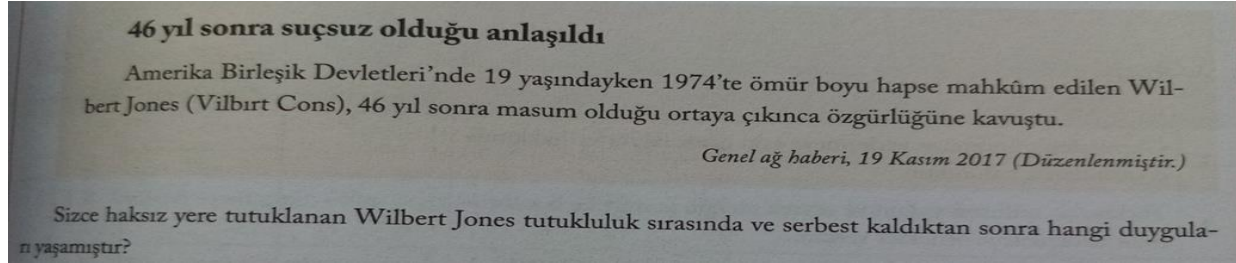
D. Aşağıdaki soruların cevaplarını defterinize yazınız.

18. Genel ağın sizin hayatınızdaki yeri nedir? Açıklayınız.

19. İletişimde empati kurmanın önemi nedir? Açıklayınız.

Görsel 7: Empati Becerisine Yönelik Değerlendirme Sorusu

Görsel 7’de yer alan soruya 7. sınıf ders kitabınının 33. sayfasında yer verilmiştir. Olumlu bir iletişimin vazgeçilmez unsurlarından biri olan empati becerisinin önemi öğrencilere sorularak empati becerisinin önemini kavramaları hedeflenmiştir.



Görsel 8: Empati Becerisine Yönelik Ders Kitabı Metni

Görsel 8’de yer alan görsel, 7. sınıf ders kitabında sayfa 121’de İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan bir etkinlikten alınmıştır. Etkinlikte öğrencilerin kendilerini haksız yere tutuklanan ve sonrasında serbest kalan bir tutuklunun yerine koymaları istenerek empati becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir.

4.4. 5, 6 ve 7. Sınıf Sosyal bilgiler Ders Kitaplarında Empati Kelimesinin Kullanılma Sıklığı

İncelenen 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında, “empati” kavramının öğrenme alanlarına göre yer alma sıklığı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. 5,6 ve 7. Sınıf Sosyal bilgiler Ders Kitaplarında “Empati” Kelimesinin Kullanılma Sıklığı

Öğrenme Alanları							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
	Birey ve Toplum	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Etkin Vatandaşlık	Küresel Bağlantılar
5. sınıf	-	-	-	-	-	-	-
6. sınıf	-	-	-	-	-	-	-
7. sınıf	10	-	-	-	-	-	-

Tablo 5’te, “empati” kelimesinin incelenen 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından en sık 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanıldığı görülmüştür. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “empati” kelimesinin en sık kullanıldığı öğrenme alanı Birey ve Toplum öğrenme alanı olmuştur. 7. sınıf, Birey ve Toplum öğrenme alanında “empati” kelimesi toplam on defa geçmiştir. 7. sınıfa ait diğer öğrenme alanlarında (Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar) “empati” kelimesi hiç kullanılmamıştır.

Tablo 5’te yer alan verilere bakıldığında 5 ve 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında “empati” kelimesinin hiçbir öğrenme alanında kullanılmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim programı kapsamında yer alan beceriler arasında bulunan empati becerisinin, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilme durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarında empati becerisine bazı öğrenme alanlarında yer verilirken bazı öğrenme alanlarında hiç yer verilmediği ortaya konulmuştur. Bu sonuca dayanarak, Sosyal bilgiler ders kitaplarında empati becerisinin sistematik bir dağılımdan uzak olduğu ifade edilebilir. Nitekim Aydemir (2017), çalışmasında sosyal bilgiler ders kitaplarını beceriler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin becerilerin tamamını kapsamadığı, becerilerin ünitelere eşit dağıtılmadığı, ders kitaplarında becerilere yer verilirken öğrencilerin gelişim düzeylerinin göz önüne alınması gerektiği ve ders kitaplarının beceriler açısından geliştirilip öğretim programına göre revize edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, empati becerisi konusunda hiçbir metin, etkinlik, görsel, diyalog ve sorunun yer almadığı görülmüştür. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ise yalnızca iki öğrenme alanında (İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Etkin Vatandaşlık) empati becerisiyle ilgili etkinliğin yer aldığı görülmüştür. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında da yalnızca iki öğrenme alanında (Birey ve Toplum, İnsanlar, Yerler ve Çevreler) empati becerisiyle ilgili etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2017), çalışmalarında sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan yedi tema ve yirmi bir alt temayı incelemişlerdir. Yapılan çalışma da becerilerin kitaplarda yer verilme durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada incelenen kitaplarda, empati becerisine, 6.sınıf ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilirken, 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında hiç yer verilmediği ortaya konulmuştur. Altay (2020), tarafından yapılan, çalışma da 2020-2021 yılında Sosyal Bilgiler derslerinde ortaokulda okutulan ders kitaplarında becerilerin yer alma durumu incelenmiştir. Çalışma da 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında empati becerisine hiç yer verilmediği, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında ise en fazla yer verilen becerilerden birinin empati becerisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2017) ve Altay (2020) tarafından yapılan çalışma sonuçlarının aksine, 5 ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında empati becerisine yer verilirken, 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında empati becerisine hiç yer verilmediği ortaya konmuştur. Bu farklılığın, çalışmalarda incelenen kitapların yayınevlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler göz önüne alındığında, birincil kaynak olarak kullanılan ders kitaplarında empati becerisinin yeterli düzeyde yer almadığı görülmüştür.

5, 6 ve 7. sınıf öğrenme alanı olan Birey ve Toplum öğrenme alanında çoğunlukla insan ilişkileri, öğrencilerin çevrelerinde olan olaylara karşı duyarlılığı, aile-toplum ilişkileri yer almasına rağmen, empati kavramının, incelenen kitaplardan sadece 7. sınıf ders kitabında yer aldığı görülmüştür. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “empati” kelimesinin en sık kullanıldığı öğrenme alanı Birey ve Toplum öğrenme alanı olmuştur. Etkin vatandaşlar yetiştirmenin hedeflendiği sosyal bilgiler dersinde, becerilerin önemi kaçınılmazdır.

Bu çalışma da elde edilen bulgulara dayanarak, sosyal bilgiler ders kitaplarında empati becerisine yeteri kadar yer verilmediği söylenebilir. İnsan ilişkilerinin ve yaşam pratiklerinin öğretilmesinde önemli bir yeri olan sosyal bilgiler dersinde empati becerisine daha fazla yer verilmesinin, öğrencilere insan ilişkilerinde daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde en fazla kullanılan materyal olan ders kitaplarının, bu husus dikkate alınarak hazırlanması oldukça önemlidir.

Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda, elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir;

1. Öğrencilerin sosyal ilişki bilgilerini öğrendikleri bir ders olan sosyal bilgiler ders kitaplarında, empati becerisine daha fazla yer verilebilir.
2. Öğretmenlerin ders anlatırken en çok yararlandıkları kaynak olan ders kitaplarında empati becerisiyle ilgili sadece tanım yapılmayıp, daha fazla uygulamalı etkinliklerle öğrenciye bu beceri kazandırılabilir.
3. Öğrencilerin becerileri öğrenebilmelerinin en iyi yollarından birinin kendilerinin aktif rol alacağı etkinlikler olduğu göz önüne alınırsa, bu konuda ders kitaplarında öğrenciye daha çok sorumluluk ve görev verilerek, empati becerisini somutlaştırılarak yaşam pratiğine dökülmesi sağlanabilir.
4. Öğrencilerin gerek bilişsel gerek duyuşsal becerilerinin geliştirmek için daha fazla empati becerisiyle ilgili etkinliklere yer verilebilir.

Kaynakça

- Akbuğa, M. (2010). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf öğretmenlerin Sosyal bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydemir, M. (2017). Ortaokul Sosyal bilgiler Ders Kitaplarının Ortaokul Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler Açısından İncelenmesi, *International Journal of Contemporary Educational Studies, (IntJCES)*, 3(2), 1-17.
- Altay, N. (2020). Ortaokul Sosyal bilgiler Ders Kitaplarının Beceriler Açısından İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 276-291.
- Büyükalın, S. F. Ders Kitabı ve Öğretim Programı İlişkisi. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Chen, C. (2003). A Constructivist Approach to Teaching: Implications in Teaching Computer Networking. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21(2), 17-27.
- Çalışkan, H. ve Uymaz, M. (2018). Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Empati” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığı ile Belirlenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2 (4), 80-91.
- Çatlak, İ. H. ve Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler Öğretmen Adaylarına Empati Becerisi Ve Farklılıklara Saygılı Olma Değerinin Kazandırılmasında Storyline Yönteminin Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1794-1819.
- Çelikkaya, T., Yıldırım, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2019). Öğrenciler ve Sosyal bilgiler Öğretmenlerinin Programdaki Becerilere İlişkin Beceri Hiyerarşileri, Gereksinimleri ve Önerileri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1),111-132.
- Çelikkaya, T, Kürümlüoğlu, M. (2017). Sosyal bilgiler Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Alan Becerilerine Kitaplarda Yer Verilme Durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (40), 141-158.
- Demir, Y. ve Atasoy, E. (2018). 5. Sınıf Sosyal bilgiler Ders Kitabının (2017) Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 753-780.
- Elikesik, M. ve Alım, M. (2014). Sosyal bilgiler Öğretmenlerinin Empatik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 167-180.
- Ertürk, M. ve Güler, E. (2017). 5. 6. ve 7. Sınıf Sosyal bilgiler Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Muğla İli Örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017 (8), 64-76.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.

- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal bilgiler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 2 (1), 8-26.
- Güzel, D. ve Şimşek, A. (2014). Milli Eğitim Şûralarında Ders Kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23), 172-216.
- Hayırsever, F. ve Kısakürek, M. A. (2014). Sosyal bilgiler ders kitabının, ilköğretim programında kazandırılması hedeflenen beceriler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 4 (8), 23-42.
- İncekara, S. & Karatepe, A. (2013). Sosyal bilgiler Öğretmenlerinin Yeni Program Temelinde Ders Kitaplarına Yönelik Düşünceleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (21), 46-64.
- Kabapınar, Y. (2005). Uygulama ve Değerlendirme Ölçütleriyle Hayat Bilgisi ve Sosyal bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Empati. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9), 119-142.
- Kabapınar, Y., Tabak, E. ve Yavuz, B. (2019). Öğrencilerde Empati Becerisini Geliştirme Temelli Bir Teknik Olarak Görsel Öykü: Örnek Uygulamalar. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 58-80.
- Karabacak, N. ve Turan, İ. (2007). "İlköğretim Birinci Kademe Sosyal bilgiler Ders Kitaplarının Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarına Göre Bir Değerlendirmesi". *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 209-233.
- Kasatura, İ. (1998). Okul Başarısından Hayat Başarısına Başarıyı Yaratan ya da Engelleyen Etkenler, Nobel Yayınları, Ankara, s.153.
- Kayabaşı, B. (2003). İlköğretim okulu sosyal bilgiler ders kitapları ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Keskin, C. S. (2007). Sosyal bilgiler Derslerinde Empati Becerisine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanılması, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Doktora Tezi), 4-318.
- Kılıç, S. (1999). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve müfettişlerin görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koca, N. ve Daşdemir, İ. (2017). Sosyal bilgiler Lisans Öğrencilerinin Sosyal bilgiler Ders Kitaplarının Etkililiğine İlişkin Görüşleri. *TURAN-SAM: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 9(35), 144-155.
- Yıldırım, T. ve Konuk, Y. (2018). Empati Becerisine Dayalı Etkinliklerle Desteklenen Sosyal bilgiler Öğretiminin Öğrencilerin Çevre Bilincine ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2 (2), 57-69.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.
- Özer, M. A., ve Allahverdi, K. (2009). Geleneksel ve Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı ile Hazırlanan 7. Sınıf Sosyal bilgiler Ders Kitaplarının Ders Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirmesi. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Mayıs 2009, Sakarya.
- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23), 13-23.
- Pehlivan, A. ve Kolaç, E. (2016). Açık-Örgün Eğitim Sosyal bilgiler Ders Kitapları ve Öğretim Programında Somut Olmayan Kültürel Miras Öğeleri. *Turkish Studies*, 11(19), 655-670.
- Sak, R., Sak, İ., Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Sağlam, H., Bilgili, A. (2010). Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(14), 271-285.
- Schultz, P. W. (2000). Empathizing With Nature: The Effects Of Perspective Taking On Concern For Environmental Issues. *Journal of Social Issues*, 56 (55), 391-400.

- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir ve M., DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 430-451.
- Şeker, K. (2010). Tarih ve Sosyal bilgiler Öğretiminde Empati. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 0 (2), 91-105.
- Taş, A. M. (2007). Yeni Sosyal bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (17), 519-532.
- Tural, A. (2016). Yapılandırmacı Yaklaşımı Benimseyen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 29-40.
- Uğur, A. (2007). Oluşturmacı Sosyal bilgiler Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Tekniği Kullanımın Öğrencilerin Empatik Düşünme Becerilerine Etkisi: Bir Eylem araştırması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uymaz, M. ve Çalışkan, H. (2018). Sosyal bilgiler Öğretmen Adaylarının “Empati” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığı ile Belirlenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2(4), 80-91.
- Uzun Turan, A. N. (2003) İlköğretim Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencileri ile Sosyal bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Wach E. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Papers*. 2-9.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık (9.baskı), Ankara, 2013.
- Yıldız, A. (2005). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal bilgiler Ders Kitaplarının Niteliğinin ve Bununla İlgili Öğretmen-Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, S. (2016). Sosyal bilgiler Öğretiminde Empati. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (4), 1-19.