



**TÜRKİYE
SOSYAL ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal of
Social Research**

2016 ÖZEL SAYI / 2016 SPECIAL ISSUE
Özel Sayı Editörü: Doç. Dr. Halil TOKCAN

ISSN 1301-370X

*Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.*

*Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the
journal*





**TÜRKİYE
SOSYAL
ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal
of
Social
Research**

Sahibi / Owner

Akademisyenler Birliği Adına
Prof. Dr. Şükrü KOÇ

Yazı İşleri Müdürü

Uzm. Mustafa AÇIKGÖZ

Editörler / Editors

Prof. Dr. Fatma AÇIK
Doç. Dr. Fatma ARPACI
Dr. Çelebi ULUYOL
Doç. Dr. Alper ALP
Doç. Dr. Bahattin DEMİRTAŞ
Doç. Dr. Aykut GÖKSEL

İngilizce Editörü

Yrd. Doç. Dr. Nazlı GÜNDÜZ

Redaksiyon / Reduction

Arş. Gör. Hatice VARGELEN

Sayfa Düzeni - Kapak

Biçer YILDIRIM

Baskı

Bizim Büro Matbaa
Sertifika No: 26649

DANIŐMA KURULU

Prof. Dr. İrfan ALBAYRAK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ensar ASLAN	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Vedat BİLGİN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. M. Volkan ÇOŞKUN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Ertan EFEGİL	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üniversitesi
Pof. Dr. M. Dursun ERDEM	Nevşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice Nur ERKİZER	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Osman GÜMÜŐÇÜ	Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŐ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet KAVRUK	Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Aydın KARAPINAR Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Naim KERİMOV Taşkent Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim MARAŞ Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Öcal OĞUZ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Üstün ÖZER Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. N. Hikmet POLAT Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŞAMİLOV Bakü Folklor İnstitü
Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Ekrem YILDIZ Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Birsal KARAKOÇ Uppsala Üniversitesi

**BU SAYININ HAKEMLERİ
(REFEREES)**

Prof. Dr. Murat PEKER

Doç. Dr. Sait AKBAŞLI

Doç. Dr. Derya ARSLAN

Doç. Dr. Alper ÇİLTAŞ

Doç. Dr. İbrahim ÇOŞKUN

Doç. Dr. Ercümen ERSANLI

Doç. Dr. Bülent GÜVEN

Doç. Dr. Mustafa KOÇER

Doç. Dr. Alparslan OKUR

Doç. Dr. Mehmet TURAN

Yrd. Doç. Dr. Evren KARATAŞ

Yrd. Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE

Yrd. Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR

Yrd. Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN

Yrd. Doç. Dr. Mustafa YADİGAROĞLU

Yrd. Doç. Dr. Tarık YAZAR

İÇİNDEKİLER

(CONTENTS)

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZMAYA VE ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA AKTİVİTELERİNE BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ Bilge ÖZTÜRK, Ferhat ÖZTÜRK, Ahmet IŞIK.....	1
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE YAŞADIĞI GÜÇLÜKLER Emir Feridun ÇALIŞKAN, Muhammed Recai TÜRKMEN.....	17
4+4+4 EĞİTİM SİSTEMİNİN BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARA ETKİSİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ Lütfi ÜREDİ, Abdurrahman GÜL.....	28
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ Gülşah BATDAL KARADUMAN, Ahmet Akif ERBAŞ.....	44
TÜRKİYE'DE OKULÖNCESİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ Şenay YAPICI, Mehmet YAPICI.....	62
ÇAĞDAŞ SANAT AKIMLARININ ÖĞRENCİ PERSPEKTİFİYLE TUVALE YANSIMASI Gülbin ZEREN NALINCI.....	76
ÇOCUK KİTAPLARINDA DİLİN ŞİDDET ARACI OLARAK KULLANIMI Hatice FIRAT, Sibel ÇEKER.....	83
ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE MEDYA OKURYAZARLIĞI KAZANIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ Rumiye ARSLAN.....	108

ÖNSÖZ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi bu sefer özel sayı olarak karşınızda. Bu özel sayımızdaki değerli çalışmalar Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi tarafından düzenlenen XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildirilerden derlenerek oluşturulmuştur. Bu sayımızda Eğitim bilimleri alanında Türkçe eğitimi, okul öncesi eğitimi, sınıf öğretmenliği eğitimi, sanat eğitimi gibi farklı alanlarda Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bu değerli çalışmalar; Bilge ÖZTÜRK, Ferhat ÖZTÜR ve Ahmet IŞIK tarafından hazırlanan Öğretmen Adaylarının Yazmaya ve Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerine Bakış Açılarının İncelenmesi; Emir Feridun Çalışkan ve Muhammed Recai TÜRKMEN tarafından hazırlanan Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Yaşadığı Güçlükler; Lütfi ÜREDİ ve Abdurrahman GÜL tarafından hazırlanan 4+4+4 Eğitim Sisteminin Birleştirilmiş Sınıflara Etkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri; Gülşah BATTAL KARADUMAN ve Ahmet Akif ERBAŞ tarafından hazırlanan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi; Şenay YAPICI ve Mehmet YAPICI tarafından hazırlanan Türkiye'de Okulöncesi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi; Gülbin ZEREN NALİNCİ tarafından hazırlanan Çağdaş Sanat Akımlarının Öğrenci Perspektifiyle Tuvale Yansıması; Hatice FIRAT ve Sibel ÇEKER tarafından hazırlanan Çocuk Kitaplarında Dilin Şiddet Aracı Olarak Kullanımı ve Rumiye ARSLAN tarafından hazırlanan Öğretmen Yetiştirmede Medya Okuryazarlığı Kazanımlarının Değerlendirilmesi adlı çalışmalardır.

Bu özel sayımızın başta eğitimi bilimleri olmak üzere bilim alanına katkı yapmasını umuyor ve siz değerli okuyucuların ilerideki sayılarda katkılarını bekliyoruz.

Halil TOKCAN

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZMAYA VE ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA AKTİVİTELERİNE BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ*

Bilge ÖZTÜRK ,
Ferhat ÖZTÜRK*** ,
Ahmet IŞIK******

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının yazmaya ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine bakış açılarının belirlenmesi ve ilköğretim bölümünün farklı lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında bu bakış açılarına göre fark olup olmadığının tespit edilmesidir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin ilköğretim bölümünün dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 93 İlköğretim Matematik Öğretmeni Adayı, 79 Sınıf Öğretmeni Adayı, 76 Fen Bilgisi Öğretmeni Adayı ve 72 Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayı olmak üzere toplam 320 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Likert tipi bir anket kullanılmıştır. Anketlerden elde edilen verileri değerlendirmek amacıyla tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları arasında yazmaya ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine bakış açılarına göre fark olup olmadığının tespit edilmesi için ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yazmanın öğrenciler için bir öğrenme aracı olduğunu ve öğrenmeye destek sağladığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının derslerinde kullanmayı düşündükleri yazma aktivitelerinin geleneksel yazma aktiviteleriyle sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca anketin bazı maddeleri için ilköğretim bölümünün farklı lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazma, öğrenme amaçlı yazma, öğretmen adayları

AN INVESTIGATION INTO THE PERSPECTIVES OF PROSPECTIVE TEACHERS ON WRITING AND WRITING TO LEARN ACTIVITIES

ABSTRACT

The aim of this research is to determine prospective teachers' perceptions on writing and writing to learn activities, and it also is to determine whether there is a difference in the perspectives of prospective teachers studying in different undergraduate programs of the primary education department. Survey method of quantitative research approaches was applied in research. The sample of the research consists of a total of 320 prospective teachers that including 93 prospective elementary mathematics teachers, 79 prospective primary school teachers, 76 prospective science teachers and 72 prospective social studies teachers studying in fourth grade of the primary education department at a state university located in the Eastern Anatolia Region of Turkey. As a data collection tool, a Likert-type questionnaire was used in this research. Descriptive statistics were used to evaluate the findings obtained from the questionnaires. In addition, ANOVA was used to see whether prospective teachers differed according to their perspectives on writing and writing to learn activities. According to the findings of the research, prospective teachers are of opinion that writing is a learning tool for students and thus supports learning. It was also pointed out that writing activities they think to use in their classrooms are limited to traditional writing activities. In addition, there was a significant difference between prospective teachers in various undergraduate programs of the primary education department.

Key Words: Writing, writing to learn, prospective teachers

* Bu araştırmanın özeti, 11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi tarafından Muğla'da düzenlenen XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, bozturk@bayburt.edu.tr

*** Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Eğitimi ABD, fozturk@atauni.edu.tr

**** Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Eğitimi ABD, isikahmet@kku.edu.tr

GİRİŞ

Yazma bir konu hakkındaki fikirleri açıklamada ve düzenlemede kullanılabilen (Graham, 2008); öğrencilerin öğrenmekte olduğu bilgiler ile önceki bilgileri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olan (Borasi ve Rose, 1989); öğrenmeye katkı sağlayan (Tynjala, 1998); öğrenilen bilgi ve becerilerle birlikte öğrencilerin kendi özelliklerini yansıtan önemli bir öğrenme ürünü (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2009) olarak görülmektedir. Drowns-Bangert, Hurley ve Wilkinson'a (2004) göre, öğrenmenin bir formu olan yazma, öğrencilerin üzerinde çalıştıkları konuyu daha iyi anlamaları için fikir yürütmelerine (Miller, 1992) büyük ölçüde yardım etmektedir. Yazmanın bilgiyi yapılandırma, anlamlandırma, sentezleme, soyutlama ve tanımlamaya dayanan bu özellikleri dikkate alındığında, yazma ile öğrenme arasında kuvvetli bir ilişki olduğu kabul edilir (Hand, Prain, Lawrence ve Yore, 1999). Öğrenci tutumlarının, öğrenme ürünlerinin, öğretmenlerin algı ve uygulama pratiklerinin incelendiği araştırmalarda, öğrencilerin öğrenme ürünlerinin artırılması ve derinleştirilmesi amaçlanmaktadır. Sözü edilen öğrenme ürünlerinin artırılması ve derinleştirilmesi için ülkemizde pek çok öğrenme yaklaşımının ve farklı uygulamaların kullanıldığı göze çarparken, uluslararası literatürde alan eğitimi konusunda yaygın olarak kullanılan ve araştırma konusu olarak sürekli gündemde olan "öğrenme aracı olarak yazma" ulusal literatürde sınırlı ilgi görmüştür (Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009).

Öğrencilerin kavramları anlamalarını ve kavramsal değişimi kolaylaştıran öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin temelleri Emig (1977) tarafından ortaya atılmıştır. Emig'e (1977) göre konuşma, dinleme, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil süreci vardır ve bu dil süreçleri biri konuşma ve dinleme, diğeri ise okuma ve yazma olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Konuşma ve dinleme formal sistematik eğitim olmaksızın kazanılabilirken, okuma ve yazma başlangıçta yalnızca formal ve sistematik eğitimle kazanılmaktadır. Bu dört temel dil süreci bilginin elde edilmesinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Ancak bu süreçlerin özellikleri birbirinden farklıdır. Örneğin konuşma, akranlar arasında bilgiyi yaymak ve paylaşmakta önemliyken; yazma, bilgi içerisindeki fikirleri dönüştürmede ve bilgiyi tutarlı ve düzenli bir duruma getirmede önemlidir (Rivard ve Straw, 2000). Bu bağlamda, yazma öğrenme sürecinin içerisinde bir öğrenme aracı olarak değerlendirilmeli ve öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri olarak öğrenme ve uygulama sürecinin önemli bir parçası olarak ele alınmalıdır (Drowns-Bangert, Hurley ve Wilkinson, 2004; Günel, 2009; Öztürk ve Günel, 2015).

Öğrenme amaçlı yazmanın kullanımı öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerine, karşılaştırmalarına yardım etmekte ve kavramsal değişim yoluyla yeni konuyu anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Mason ve Boscolo, 2000). Öğrencilerin öğrenme ortamında öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri ile ilgilenmelerini sağlamak; onların ilgi gerektiren, zor konuları öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve öğrenme ürünlerini arttırmakta olup bununla birlikte öğrendiklerini zihinlerinde yapılandırmalarını desteklemektedir (Hand, Hohenshell ve Prain, 2007). Yazmanın bütün bu özellikleri dikkate alındığında, öğrenmeyi birçok yönden destekleyen öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine sınıf ortamında yer verilmesi önemli olduğu gibi öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin etkili bir şekilde kullanılması da büyük öneme sahiptir ve burada sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Ulusal ve uluslararası literatürde öğretmenlerin yazmayı bir öğrenme aracı olarak kullanmalarıyla ilgili algı, bilgi, beceri ve tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmaların (Erduran-Avcı ve Akçay, 2013; Öztürk ve Günel, 2015; Wallace, Hand ve Prain, 2004) sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerine ve geliştirmelerine, kavramsal anlamalarını kolaylaştırmalarına olanak tanıdığı, yeni öğrendikleri bilgiler ile önceki bilgileri arasında bağ kurmalarına yardımcı olduğu göz önüne alındığında; sınıf içi uygulamalarda öğrenme amaçlı yazma aktivitelerini harekete geçirecek olan öğretmenlerin bu aktiviteler ile ilgili alt yapılarının, sahip oldukları algı ve tutumlarının belirlenmesi, ders içi uygulamalarda öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin tam anlamıyla gerçekleştirilmesi adına önem arz etmektedir (Öztürk ve Günel, 2015). Bu açıdan bakıldığında geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının da öğrenme

amaçlı yazma aktivitelerine bakış açılarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının yazmaya ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine bakış açılarının belirlenmesi ve ilköğretim bölümünün farklı lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında bu bakış açılarına göre fark olup olmadığının tespit edilmesidir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yönteminde bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlenmesi ve diğer araştırmalara göre daha geniş kitlelerin görüş özelliklerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012) ve var olan durumun ortaya konulması hedeflenmektedir. Tarama yönteminde katılımcıların düşünce, duygu, tutum, inanç, değer ve algı gibi özellikleri hakkında bilgi elde etmek için veri toplama amacıyla kullanılan anketler (Özpinar, 2014), eğitimde bir araştırma konusu üzerinde kişilerin düşünceleri belirlenmek istendiğinde en çok tercih edilen veri toplama araçlarından biridir (Metin, 2014). Bu bağlamda çalışmada veri toplama aracı olarak Öztürk ve Günel (2015) tarafından geliştirilerek fen bilimleri öğretmenlerine uygulanmış olan ve bu araştırma için maddeleri öğretmen adaylarına uyarlanan Likert tipi anket kullanılmıştır. Anket, kişisel bilgilerin yer aldığı birinci bölüm ve öğretmen adaylarının yazma ile ilgili düşüncelerini içeren toplam 47 maddelik 4 alt bölümden oluşan ikinci bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Anketin öğretmen adaylarına uyarlanması aşamasında, iki araştırmacı tarafından anket maddeleri ayrı ayrı değerlendirilmiş ve maddelerin herkes tarafından aynı şekilde algılanması ve öğretmen adaylarına uygun olması için, anket maddelerinin anlamını bozmayacak şekilde küçük değişiklikler yapılarak anket maddeleri üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Anketin bu hali için Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı .863 bulunmuştur. Güvenirliğin .863 olarak bulunması anketin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Baş, 2010; Orhan, 2014).

Araştırmanın örneklemini Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin ilköğretim bölümünün dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 93 İlköğretim Matematik Öğretmeni Adayı (İMÖA), 79 Sınıf Öğretmeni Adayı (SÖA), 76 Fen Bilgisi Öğretmeni Adayı (FBÖA) ve 72 Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayı (SBÖA) olmak üzere toplam 320 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ve seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrenin her bir üyesi örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2012). Uygun örnekleme yönteminde ise mevcut, gönüllü veya kolaylıkla erişilebilen bireyler örnekleme alınır (Budak ve Budak, 2014). Örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarına uygulanan anketlerden elde edilen verilerin analizinde SPSS-16 paket programı kullanılmıştır. Anket çalışmalarından elde edilen ham veri yığınlarının; uygun metotlar kullanılarak değerlendirilmesi, kolay anlaşılır bir şekilde özetlenmesi ve yorumlanması tanımlayıcı istatistiğin temelini oluşturduğu (Yıldız ve Akbulut, 2009) ve tarama çalışmaları betimleyici bir doğaya sahip olduğu için (Özdemir, 2014) çalışmada verileri değerlendirmek amacıyla tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca örneklem grubunda bulunan ilköğretim bölümünün 4 farklı lisans programında öğrenim gören öğretmen adayları arasında yazmaya ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine bakış açılarına göre fark olup olmadığının tespit edilmesi için ANOVA testi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark bulunan anket maddelerinde bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliği testi yapılmış; varyansların homojen dağılmadığı maddeler için çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden Games-Howell testine ve varyansların homojen dağıldığı maddeler için ise yine çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden LSD (Least Significant Different) testine başvurulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına paralel olarak elde edilen bulgular iki başlık altında sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Yazmaya ve Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerine Bakış Açılarının Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Bu kısımda bulgular yorumlanırken anketin A ve D bölümleri için katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum ifadelerinin yüzdeleri toplamı ve anketin B ve C bölümleri için ise sıklıkla ve her zaman ifadelerinin yüzdeleri toplamı göz önüne alınmıştır.

Öğretmen adaylarının yazma hakkındaki düşüncelerini içeren anketin ilk alt bölümüne ait maddelerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının yazma hakkındaki düşüncelerine ait frekans ve yüzde değerleri

Madde	N	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A1. Belli bir konu hakkında yazarken, metnin konu ile ilgili bütün fikirleri mantıksal bir düzen içinde içermesi tek önemli unsurdur.	320	6	1,9	95	29,7	51	15,9	137	42,8	31	9,7
A2. Bir konu hakkında yazı yazmam istenirse, yazmak zorunda olduğum için değil yazmak istediğim için yazarım.	318	10	3,1	37	11,6	64	20,1	128	40,3	79	24,8
A3. Bir metin içerik olarak doğru yazılmışsa herkes için yararlıdır.	320	13	4,1	92	28,8	55	17,2	128	40,0	32	10,0
A4. Düşüncelerimi yazıya aktarırken, ne yazacağım hakkında birçok fikre sahip olmama rağmen yine de zorlanırım.	319	28	8,8	102	32,0	60	18,8	106	33,2	23	7,2
A5. Belli bir konu hakkında yazı yazmak, o konu hakkındaki düşüncelerimin karmaşıklığını görebilmem için bana yardımcı olur.	319	4	1,3	20	6,3	43	13,5	202	63,3	50	15,7
A6. Bir metin yazarken yalnızca aktarılması gereken fikirlere odaklanırım.	320	18	5,6	86	26,9	61	19,1	128	40,0	27	8,4
A7. Aktarmam gereken konu hakkında iyi bir alt yapıya sahipsem, metni kolaylıkla yazabilirim.	317	6	1,9	18	5,7	24	7,6	155	48,9	114	36,0
A8. Yazma, düşündüklerimin ne olduğunu anlayabilmem için bana yardımcı olur.	320	5	1,6	20	6,2	30	9,4	189	59,1	76	23,8
A9. Daha etkili yazabilmek için, daha çok yazma pratiği yapmaya ihtiyacım olabilir.	319	5	1,6	30	9,4	32	10,0	171	53,6	81	25,4
A10. Yazacağım konu hakkında bilgim olmasa bile, kelime dağarcığım iyi olduğu için yazarken fikir üretebilirim.	318	11	3,5	54	17,0	85	26,7	139	43,7	29	9,1
A11. Niçin yazdığımı düşünmek, yazdığım metni geliştirmede bana yardımcı olur.	317	4	1,3	12	3,8	24	7,6	211	66,6	66	20,8

A12.Belirlenmiş bir konu hakkında yazarken, karşımdakileri fikirlerime inandırmak veya karşımdakilere fikirlerimi açıklamak için konuyu farklı şekillerde ele alırım. 319 8 2,5 25 7,8 50 15,7 183 **57,4** 53 **16,6**

A13.Yazma, belli bir konu hakkında ne düşündüğümü anlamam için bana yardımcı olur. 320 4 1,2 22 6,9 29 9,1 196 **61,2** 69 **21,6**

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının % 79,0'ı belli bir konu hakkında yazı yazmalarının, o konu hakkındaki düşüncelerinin karmaşıklığını görebilmelerinde kendilerine yardımcı olduğunu; % 84,9'u aktarmaları gereken konu hakkında iyi bir alt yapıya sahip olmaları durumunda metni kolaylıkla yazabildiklerini ve % 82,9'u yazmanın belli bir konu hakkında ne düşündüklerini anlamada kendilerine yardımcı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Anket katılan öğretmen adaylarının % 79,0'ı daha etkili yazabilmek için daha fazla yazma pratiğine ihtiyaç duyabileceklerini; % 87,4'ü niçin yazdıklarını düşünmelerinin, yazdıkları metni geliştirmelerine yardımcı olduğunu; % 74,0'ı belirli bir konu hakkında yazarken karşılarında bulunan kişilere fikirlerini açıklamak veya onları fikirlerine inandırmak için konuyu farklı şekillerde ele aldıklarını ve % 82,8'i yazmanın belli bir konu hakkında ne düşündüklerini anlamada kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının yazarken kullandıkları yöntemlerle ilgili düşüncelerini içeren anketin ikinci alt bölümüne ait maddelerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının yazarken kullandıkları yöntemlere ait frekans ve yüzde değerleri

Madde	N	Hiçbir zaman		Çok ender		Bazen		Sıklıkla		Her zaman	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
B1. Yazdığım metnin amacını, konusunu ve içeriğini önceden belirlerim.	320	1	0,3	6	1,9	79	24,7	160	50,0	74	23,1
B2. Metni yazmaya başlamadan önce taslak oluştururum.	318	6	1,9	20	6,3	80	25,2	135	42,5	77	24,2
B3. Oluşturduğum taslağı konunun içeriğine göre detaylandırırım.	320	6	1,9	18	5,6	60	18,8	173	54,1	63	19,7
B4. Yazma süreci boyunca yapacağım değişiklikleri tasarlarım.	316	5	1,6	16	5,1	76	24,1	171	54,1	48	15,2
B5. Yazma öncesinde ve/veya sürecinde yazacağım konu hakkında araştırma yaparım.	320	1	0,3	9	2,8	44	13,8	148	46,2	118	36,9
B6. Yazdığım konu hakkında fikirlerim tükendiğinde yazmayı bitiririm.	318	12	3,8	50	15,7	103	32,4	97	30,5	56	17,6
B7. Yazmaya başlamadan önce genellikle notlar alırım.	319	8	2,5	21	6,6	59	18,5	151	47,3	80	25,1
B8. Yazılmış bir metnin etkili olup olmadığına karar verirken, her zaman daha önceden belirlemiş olduğum kriterleri kullanırım.	318	5	1,6	33	10,4	109	34,3	142	44,7	29	9,1
B9. Yazmış olduğum metnin anlaşılır olup olmadığından emin olmak için metni başka birine okuturum.	320	15	4,7	40	12,5	72	22,5	126	39,4	67	20,9

B10. Yazdığım metni bitirdikten sonra yeniden okurum.	319	0	0	4	1,3	17	5,3	127	39,8	171	53,6
B11. Yazarken kime yazdığımı ve/veya niçin yazdığımı aklımda tutarım.	320	0	0	6	1,9	32	10,0	141	44,1	141	44,1
B12. Uzun bir metin yazmam gerekirse, metni tamamlamadan önce birkaç müsvedde yazarım.	320	6	1,9	23	7,2	47	14,7	148	46,2	96	30,0

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının %73,1'i yazdıkları metnin amacını, konusunu ve içeriğini önceden belirlemeyi; %73,8'i yazmaya başlamadan önce oluşturdukları taslağı konunun içeriğine göre detaylandırmayı; %83,1'i yazma öncesinde veya sürecinde yazacakları konu hakkında sıklıkla veya her zaman araştırma yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Yine öğretmen adaylarının %72,4'ü yazmaya başlamadan önce genellikle not almayı; %93,4'ü yazdıkları metni bitirdikten sonra yeniden okumayı; %88,2'si yazarken kime yazdıklarını veya niçin yazdıklarını akılda tutmayı sıklıkla veya her zaman yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Tablo 2'de, ankete katılan öğretmen adaylarının %76,2'sinin metni tamamlamadan önce müsvedde yazdıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının göreve başladıkları zaman sınıflarında kullanmayı düşündükleri yazma çeşitleri ile ilgili düşüncelerini içeren anketin üçüncü alt bölümüne ait maddelerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının sınıflarında kullanmayı düşündükleri yazma çeşitlerine ait frekans ve yüzde değerleri

Madde	N	Hiçbir zaman		Çok ender		Bazen		Sıklıkla		Her zaman	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
C1. Derslerimde yazma etkinliği olarak öğrencilerden not tutmalarını isterim.	320	0	0	8	2,5	50	15,6	160	50,0	102	31,9
C2. Öğrencilerimden yazma etkinliği olarak öğrendikleri konuyu anlatan mektuplar yazmalarını isterim.	319	17	5,3	67	21,0	130	40,8	79	24,8	26	8,2
C3. Öğrencilerimden öğrendikleri konu ile ilgili poster hazırlamalarını isterim.	318	15	4,7	55	17,3	139	43,7	83	26,1	26	8,2
C4. Öğrencilerimden derste yapılan etkinliklerle ilgili not tutmalarını isterim.	319	3	0,9	19	6,0	52	16,3	153	48,0	92	28,8
C5. Öğrencilerimden, akranlarına konuyu özetleyen yazılar yazmalarını isterim.	318	13	4,1	43	13,5	125	39,3	102	32,1	35	11,0
C6. Öğrencilerimden konu ile ilgili broşür hazırlamalarını isterim.	319	18	5,6	72	22,6	136	42,6	68	21,3	25	7,8
C7. Öğrencilerimden konu ile ilgili powerpoint sunusu hazırlamalarını isterim.	320	35	10,9	85	26,6	136	42,5	48	15,0	16	5,0
C8. Öğrencilerimden konuyu genel hatlarıyla özetleyen kavram haritası gibi şemalar oluşturmalarını isterim.	320	12	3,8	20	6,2	106	33,1	121	37,8	61	19,1

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının %81,9'u göreve başladıkları zaman derslerinde yazma etkinliği olarak öğrencilerden sıklıkla veya her zaman not tutmalarını isteyeceklerini

belirtmişlerdir. Ayrıca yine öğretmen adaylarının %76,8'i sıklıkla veya her zaman derste yaptırdukları etkinliklerle ilgili öğrencilerinin not tutmalarını isteyeceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün derslerinde anlattıkları veya yaptıkları etkinlikler ile ilgili not tutulmasını isteyecek olmalarını belirtmelerinden, onların derslerinde genellikle geleneksel yazma uygulamalarına yer verecekleri izleniminde olduklarını ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının yarısından daha az bir bölümünün derslerinde yazma etkinliği olarak mektuplara (%33,0), posterlere (%34,3), özet yazılara (%43,1), broşürlere (%29,1), powerpoint sunularına (%20,0) yer vereceklerini belirtmeleri geleneksel olmayan yazma aktivitelerine derslerinde çok fazla yer vermeyi düşünmediklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının %56,9'u öğrencilerinden geleneksel olmayan yazma aktivitelerinden kavram haritası oluşturmalarını isteyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu da gösteriyor ki geleneksel olmayan yazma aktivitelerinden sadece kavram haritası öğretmen adaylarının gündeminde olan ve kullanacaklarını ifade ettikleri yazma aktivitesidir.

Öğretmen adaylarının öğrencilerin yazma becerileri ile ilgili düşüncelerini içeren anketin dördüncü alt bölümüne ait maddelerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin yazma becerileri ile ilgili fikirlerine ait frekans ve yüzde değerleri

Madde	N	Kesinlikle Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
		f	%	f	%	f	%	f	%		
D1. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini yazarak ifade edebilir.	320	2	0,6	16	5,0	25	7,8	197	61,6	80	25,0
D2. Öğrencilerin derslerinde kullanabilecekleri yazma etkinlikleri; mektup yazma, broşür ve/veya poster hazırlamadır.	319	2	0,6	26	8,2	76	23,8	174	54,5	41	12,9
D3. Öğrencilerin derslerinde fikirlerini ifade edebilmelerinin Türkçe dersindeki başarılarıyla ve Türkçe dersine olan ilgileriyle ilişkisi yoktur.	318	70	22,0	122	38,4	46	14,5	56	17,6	24	7,5
D4. Dili etkili kullanabilme bilimsel okuryazarlığın bir parçasıdır.	320	5	1,6	12	3,8	41	12,8	181	56,6	81	25,3
D5. Öğrenciler için yazma bir öğrenme sürecidir.	320	2	0,6	12	3,8	28	8,8	198	61,9	80	25,0
D6. Dil becerisi gelişmiş olan öğrenciler bölümümle ilgili konuları öğrenmede daha başarılıdır.	317	1	0,3	21	6,6	53	16,7	170	53,6	72	22,7
D7. Yazı dilini iyi kullanabilen öğrenciler bölümümle ilgili derslerde fikirlerini daha iyi ifade edebilirler.	319	1	0,3	20	6,3	60	18,8	161	50,5	77	24,1
D8. Öğrenciler bölümümle ilgili konuları yazılı olarak ifade etmede yetersiz kalabilirler.	318	7	2,2	57	17,9	102	32,1	132	41,5	20	6,3
D9. Öğrencilerin bölümümle ilgili derslerde kullandıkları yazma çeşitleri;	319	4	1,3	20	6,3	40	12,5	191	59,9	64	20,1

özet çıkarma ve/veya öğretmenin söylediklerini not tutmadır.														
D10. Bölümüne ait derslerde öğrencilerin yapabilecekleri yazma etkinlikleri	318	20	6,3	104	32,7	86	27,0	89	28,0	19	6,0			
D11. Bölümüne ait dersler öğrencilerin iletişim yeteneklerini geliştirir.	316	10	3,2	22	7,0	48	15,2	148	46,8	88	27,8			
D12. Öğretmenin derste söylediklerini yazdırması öğrencilerin konuyu öğrenmesine yardımcı olur.	317	7	2,2	17	5,4	41	12,9	176	55,5	76	24,0			
D13. Bölümüne ait dersin müfredatı öğrencileri, öğrendiklerini yazılı olarak ifade etmeye teşvik eder.	319	9	2,8	29	9,1	85	26,6	160	50,2	36	11,3			
D14. Var olan eğitim sistemi öğrencilere kendilerini yazılı ifade etme becerileri kazandırır.	320	38	11,9	57	17,8	84	26,2	113	35,3	28	8,8			

Tablo 4 incelendiğinde ankete katılan öğretmen adaylarının %86,6'sı öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazarak ifade edebildiklerini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının %81,9'u dili etkili kullanabilmenin bilimsel okuryazarlığın bir parçası olduğunu belirtirken; %86,9'u öğrenciler için yazmanın bir öğrenme süreci olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %76,3'ü dil becerisi gelişmiş olan öğrencilerin kendi bölümleriyle ilgili konuları öğrenmede daha başarılı olduklarını ifade ederken; %74,6'sı yazı dilini iyi kullanabilen öğrencilerin bölümleriyle ilgili derslerde fikirlerini daha iyi ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %80,0'ı bölümleriyle ilgili derslerde öğrencilerin kullandıkları yazma çeşitlerinin, özet çıkarma veya öğretmenin söylediklerini not tutma olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan öğretmen adaylarının %74,6'sı bölümlerine ait derslerin öğrencilerin iletişim yeteneklerini geliştirdiğini ifade ederken; %79,5'i öğretmenin derste söylediklerini yazdırmasının öğrencilerin konuyu anlamalarına yardımcı olduğunu düşünmektedir.

Yine bu bölümde öğretmen adaylarının %44,1'inin var olan eğitim sisteminin öğrencilere kendilerini yazılı ifade etme becerisi kazandırdığını düşünmeleri dikkat çeken bulgulardan biridir.

İlköğretim Bölümünün Farklı Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Yazmaya ve Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerine Bakış Açıları Arasında Fark Olup Olmadığının Belirlenmesine Yönelik Bulgular

İlköğretim bölümünün farklı lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının yazmaya ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine bakış açıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testi sonucuna göre anket maddelerine ait *p değerleri* Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. ANOVA testi sonucuna göre anket maddelerine ait *p* değerleri

Anket Maddesi	P	Anket Maddesi	P	Anket Maddesi	P	Anket Maddesi	P
A1	,721	B1	,174	C1	,092	D1	,051
A2	,237	B2	,433	C2	,000	D2	,004
A3	,178	B3	,835	C3	,000	D3	,090

A4	,062	B4	,026	C4	,239	D4	,467
A5	,432	B5	,434	C5	,117	D5	,001
A6	,544	B6	,815	C6	,002	D6	,007
A7	,711	B7	,688	C7	,004	D7	,017
A8	,876	B8	,089	C8	,141	D8	,053
A9	,398	B9	,876			D9	,291
A10	,771	B10	,162			D10	,000
A11	,337	B11	,009			D11	,000
A12	,361	B12	,057			D12	,298
A13	,934					D13	,000
						D14	,002

Tablo 5 incelendiğinde anketin B4, B11, C2, C3, C6, C7, D2, D5, D6, D7, D10, D11, D13 ve D14 maddeleri için gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p < ,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliği testi yapıldığında; B4, D2, D6, D11 ve D13 maddeleri için varyansların homojen dağılmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu maddeler için hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu görmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell testine başvurulmuştur.

B11, C2, C3, C6, C7, D5, D7, D10 ve D14 maddeleri için varyanslar homojen dağılmış olup, bu maddeler için hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu görmek için ise yine çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi yapılmıştır. Ayrıca gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğu maddeler için frekans analizi yapılmış olup, anketin B ve C bölümlerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 6'da ve D bölümüne ait frekans ve yüzde değerleri ise Tablo 7'de verilmiştir.

Anlamlı farkın bulunduğu maddeler açıklanırken, anketin B ve C bölümleri için sıklıkla ve her zaman ifadelerinin yüzdeleri toplamı ve anketin D bölümü için ise katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum ifadelerinin yüzdeleri toplamı dikkate alınmıştır.

Tablo 6. Anketin B ve C bölümleri için anlamlı fark bulunan maddelere ait frekans ve yüzde değerleri

Anket Maddesi	B4				B11												
	İMÖA		FBÖA		SÖA		SBÖA		İMÖA		FBÖA		SÖA		SBÖA		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Hiçbir zaman	3	3,2	0	0	2	2,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Çok ender	8	8,6	3	4,0	4	5,1	1	1,4	1	1,1	3	3,9	0	0	2	2,8	
Bazen	17	18,3	17	22,7	26	32,9	16	23,2	5	5,4	13	17,1	6	7,6	8	11,1	
Sıklıkla	58	62,4	43	57,3	34	43,0	36	52,2	42	45,2	36	47,4	36	45,6	27	37,5	
Her zaman	7	7,5	12	16,0	13	16,5	16	23,2	45	48,4	24	31,6	37	46,8	35	48,6	
Toplam	93	100	75	100	79	100	69	100	93	100	76	100	79	100	72	100	

Anket Maddesi	C2				C3			
	f	%	f	%	f	%	f	%

Bölüm	İMÖA		FBÖA		SÖA		SBÖA		İMÖA		FBÖA		SÖA		SBÖA	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	9	9,7	3	4,0	1	1,3	4	5,6	9	9,7	3	4,0	0	0	3	4,2
Çok ender	28	30,1	14	18,7	11	13,9	14	19,4	21	22,6	8	10,7	10	12,7	16	22,5
Bazen	39	41,9	30	40,0	28	35,4	33	45,8	41	44,1	28	37,3	40	50,6	30	42,3
Sıklıkla	15	16,1	22	29,3	25	31,6	17	23,6	16	17,2	26	34,7	20	25,3	21	29,6
Her zaman	2	2,2	6	8,0	14	17,7	4	5,6	6	6,5	10	13,3	9	11,4	1	1,4
Toplam	93	100	75	100	79	100	72	100	93	100	75	100	79	100	72	100

Anket Maddesi	C6								C7							
Bölüm	İMÖA		FBÖA		SÖA		SBÖA		İMÖA		FBÖA		SÖA		SBÖA	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hiçbir zaman	10	10,9	4	5,3	0	0	4	5,6	12	12,9	10	13,2	9	11,4	4	5,6
Çok ender	27	29,3	15	19,7	17	21,5	13	18,1	27	29,0	25	32,9	18	22,8	15	20,8
Bazen	40	43,5	27	35,5	34	43,0	35	48,6	42	45,2	32	42,1	33	41,8	29	40,3
Sıklıkla	9	9,8	23	30,3	21	26,6	15	20,8	9	9,7	6	7,9	14	17,7	19	26,4
Her zaman	6	6,5	7	9,2	7	8,9	5	6,9	3	3,2	3	3,9	5	6,3	5	6,9
Toplam	92	100	76	100	79	100	72	100	93	100	76	100	79	100	72	100

İMÖA: İlköğretim Matematik Öğretmeni Adayları, FBÖA: Fen Bilgisi Öğretmeni Adayları, SÖA: Sınıf Öğretmeni Adayları, SBÖA: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları

Yazma süreci boyunca yapacağım değişiklikleri tasarlarım, ifadesini içeren B4 maddesi için; SBÖA (%75,4) ile İMÖA (%69,9) arasında SBÖA lehine anlamlı fark bulunmuştur. SBÖA'nın, İMÖA'ya oranla bu maddeye daha çok katıldıklarını ifade etmelerinden, SBÖA'nın daha planlı bir yazma süreci izledikleri söylenebilir.

Yazarken kime yazdığımı ve/veya niçin yazdığımı aklımda tutarım, ifadesini içeren B11 maddesi için; İMÖA (%93,6) ile FBÖA (%79,0) arasında İMÖA lehine; SÖA (%92,4) ile FBÖA (%79,0) arasında SÖA lehine ve SBÖA (%86,1) ile FBÖA (%79,0) arasında SBÖA lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın lehine olduğu grupların diğer gruplara göre yazarken kime yazdıklarını yani muhataplarını veya niçin yazdıklarını akıllarında tutmalarından; onların farklı muhataplara göre farklı diller kullandıkları yorumu yapılabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının niçin yazdıklarını akıllarında tutmalarından; farklı amaçlara göre metni farklı şekillerde ele aldıkları sonucuna varılabilir.

Öğrencilerimden yazma etkinliği olarak öğrendikleri konuyu anlatan mektuplar yazmalarını isterim, ifadesini içeren C2 maddesi için; SÖA (%49,3), FBÖA (%37,3) ve SBÖA (%29,2) ile İMÖA (%18,3) arasında SÖA, FBÖA ve SBÖA lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yine bu madde için SÖA (%49,3) ile FBÖA (%37,3) ve SBÖA (%29,2) arasında SÖA lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın lehine olduğu grupların diğer gruplara oranla derslerinde geleneksel olmayan yazma uygulamalarından mektup yazmaya daha çok yer vermeyi düşündükleri söylenebilir.

Öğrencilerimden öğrendikleri konu ile ilgili poster hazırlamalarını isterim, ifadesini içeren C3 maddesi için; FBÖA (%48,0) ve SÖA (%36,7) ile İMÖA (%23,7) arasında FBÖA ve SÖA lehine; FBÖA (%48,0) ve SÖA (%36,7) ile SBÖA (%31,0) arasında FBÖA ve SÖA lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın lehine olduğu grupların diğer gruplara oranla

derslerinde geleneksel olmayan yazma uygulamalarından poster hazırlamaya yine daha çok yer vermeyi düşündükleri söylenebilir.

Öğrencilerimden konu ile ilgili broşür hazırlamalarını isterim, ifadesini içeren C6 maddesi için; FBÖA (%39,5), SÖA (%35,5) ve SBÖA (%27,7) ile İMÖA (%16,3) arasında FBÖA, SÖA ve SBÖA lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın lehine olduğu grupların İMÖA'ya oranla derslerinde geleneksel olmayan yazma uygulamalarından broşür hazırlamaya daha çok yer vermeyi düşündükleri sonucu çıkarılabilir.

Öğrencilerimden konu ile ilgili powerpoint sunusu hazırlamalarını isterim, ifadesini içeren C7 maddesi için; SBÖA (%33,3) ile İMÖA (%12,9) ve FBÖA (%11,8) arasında SBÖA lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın lehine olduğu SBÖA'nın diğer gruplara oranla derslerinde, öğrencilerine geleneksel olmayan yazma uygulamalarından powerpoint sunusu hazırlamaya daha çok yer vermeyi düşündükleri sonucuna varılabilir.

Tablo 7. Anketin D bölümü için anlamlı fark bulunan maddelere ait frekans ve yüzde değerleri

Anket Maddesi	D2								D5							
	İMÖA		FBÖA		SÖA		SBÖA		İMÖA		FBÖA		SÖA		SBÖA	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	0	0	1	1,3	0	0	1	1,4	0	0	2	2,6	0	0	0	0
Katılmıyorum	11	12,0	8	10,5	2	2,5	5	6,9	6	6,5	3	3,9	0	0	3	4,2
Kararsızım	24	26,1	24	31,6	10	12,7	18	25,0	13	14,0	7	9,2	5	6,3	3	4,2
Katılıyorum	52	56,5	28	36,8	54	68,4	40	55,6	58	62,4	50	65,8	50	63,3	40	55,6
Kesinlikle Katılıyorum	5	5,4	15	19,7	13	16,5	8	11,1	16	17,2	14	18,4	24	30,4	26	36,1
Toplam	92	100	76	100	79	100	72	100	93	100	76	100	79	100	72	100

Anket Maddesi	D6				D7											
	İMÖA		FBÖA		SÖA		SBÖA		İMÖA		FBÖA		SÖA		SBÖA	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	0	0	0	0	0	0	1	1,4	0	0	0	0	1	1,3	0	0
Katılmıyorum	13	14,0	4	5,3	2	2,6	2	2,8	7	7,6	6	7,9	6	7,6	1	1,4
Kararsızım	18	19,4	19	25,3	11	14,1	5	7,0	21	22,8	20	26,3	8	10,1	11	15,3
Katılıyorum	42	45,2	39	52,0	48	61,5	41	57,7	45	48,9	36	47,4	45	57,0	35	48,6
Kesinlikle Katılıyorum	20	21,5	13	17,3	17	21,8	22	31,0	19	20,7	14	18,4	19	24,1	25	34,7
Toplam	93	100	75	100	78	100	71	100	92	100	76	100	79	100	72	100

Anket Maddesi	D10				D11											
	İMÖA		FBÖA		SÖA		SBÖA		İMÖA		FBÖA		SÖA		SBÖA	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	2,2	4	5,3	9	11,4	5	6,9	6	6,5	1	1,3	1	1,3	2	2,9
Katılmıyorum	24	26,1	31	41,3	27	34,2	22	30,6	16	17,2	5	6,6	1	1,3	0	0
Kararsızım	17	18,5	23	30,7	22	27,8	24	33,3	24	25,8	7	9,2	7	9,0	10	14,5
Katılıyorum	38	41,3	15	20,0	17	21,5	19	26,4	35	37,6	48	63,2	42	53,8	23	33,3
Kesinlikle Katılıyorum	11	12,0	2	2,7	4	5,1	2	2,8	12	12,9	15	19,7	27	34,6	34	49,3

Toplam	92	100	75	100	79	100	72	100	93	100	76	100	78	100	69	100
Anket Maddesi	D13								D14							
Bölüm	İMÖA		FBÖA		SÖA		SBÖA		İMÖA		FBÖA		SÖA		SBÖA	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	6	6,5	2	2,6	0	0	1	1,4	18	19,4	3	3,9	7	8,9	10	13,9
Katılmıyorum	15	16,1	4	5,3	7	8,9	3	4,2	21	22,6	11	14,5	14	17,7	11	15,3
Kararsızım	31	33,3	20	26,3	17	21,5	17	23,9	24	25,8	21	27,6	18	22,8	21	29,2
Katılıyorum	33	35,5	40	52,6	47	59,5	40	56,3	24	25,8	33	43,4	33	41,8	23	31,9
Kesinlikle Katılıyorum	8	8,6	10	13,2	8	10,1	10	14,1	6	6,5	8	10,5	7	8,9	7	9,7
Toplam	93	100	76	100	79	100	72	100	93	100	76	100	79	100	72	100

İMÖA: İlköğretim Matematik Öğretmeni Adayları, FBÖA: Fen Bilgisi Öğretmeni Adayları, SÖA: Sınıf Öğretmeni Adayları, SBÖA: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları

Öğrencilerin derslerinde kullanabilecekleri yazma etkinlikleri; mektup yazma, broşür ve/veya poster hazırlamadır, ifadesini içeren D2 maddesi için; SÖA (%84,9) ile İMÖA (%61,9) ve FBÖA (%56,5) arasında SÖA lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın lehine olduğu SÖA'nın diğer gruplara oranla öğrencilerin derslerde kullandıkları yazma etkinliklerinin geleneksel yazma uygulamalarının aksine geleneksel olmayan yazma uygulamaları olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğrenciler için yazma bir öğrenme sürecidir, ifadesini içeren D5 maddesi için; SÖA (%93,7) ve SBÖA (%91,7) ile İMÖA (%79,6) arasında SÖA ve SBÖA lehine; SÖA (%93,7) ve SBÖA (%91,7) ile FBÖA (%84,2) arasında SÖA ve SBÖA lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın lehine olduğu grupların diğer gruplara oranla daha çok, öğrenciler için yazmayı bir öğrenme süreci olarak düşündükleri söylenebilir.

Dil becerisi gelişmiş olan öğrenciler bölümümle ilgili konuları öğrenmede daha başarılıdır, ifadesini içeren D6 maddesi için; SBÖA ile (%88,7) İMÖA (%66,7) arasında SBÖA lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Anlamlı farkın lehine olduğu SBÖA'nın, İMÖA'ya göre dil becerisi gelişmiş öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki konuları öğrenmede daha başarılı olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Yazı dilini iyi kullanabilen öğrenciler bölümümle ilgili derslerde fikirlerini daha iyi ifade edebilirler, ifadesini içeren D7 maddesi için; SBÖA (%83,3) ile İMÖA (%69,6) ve FBÖA (%65,8) arasında SBÖA lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın lehine olduğu SBÖA'nın diğer gruplara oranla yazı dilini iyi kullanabilen öğrencilerin derslerde fikirlerini ifade etmede daha başarılı olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Bölümüne ait derslerde öğrencilerin yapabilecekleri yazma etkinlikleri sınırlıdır, ifadesini içeren D10 maddesi için; İMÖA (%53,3) ile FBÖA (%22,7), SÖA (%26,6) ve SBÖA (%29,2) arasında İMÖA lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın lehine olduğu İMÖA'nın diğer gruplara oranla öğrencilerin derslerde kullanılabilecekleri yazma etkinliklerinin sınırlı olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Bölümüne ait dersler öğrencilerin iletişim yeteneklerini geliştirir, ifadesini içeren D11 maddesi için; FBÖA (%82,9), SÖA (%88,4) ve SBÖA (%82,6) ile İMÖA (%50,5) arasında FBÖA, SÖA ve SBÖA lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın lehine olduğu grupların İMÖA'ya göre bölümlerine ait derslerin öğrencilerin iletişim yeteneklerini daha çok geliştirdiğini düşündükleri söylenebilir.

Bölümüne ait dersin müfredatı öğrencileri, öğrendiklerini yazılı olarak ifade etmeye teşvik eder, ifadesini içeren D13 maddesi için; SBÖA (%70,4), SÖA (%69,6) ve FBÖA (%65,8) ile

İMÖA (%44,1) arasında SBÖA, SÖA ve FBÖA lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın lehine olduğu grupların İMÖA'ya göre bölümlerine ait ders müfredatlarının öğrencilerin kazandıkları bilgileri yazılı olarak ifade etmelerine teşvik ettiği görüşünde oldukları söylenebilir.

Var olan eğitim sistemi öğrencilere kendilerini yazılı ifade etme becerileri kazandırır, ifadesini içeren D14 maddesi için; FBÖA (%53,9) ve SÖA (%50,7) ile İMÖA (%32,3) arasında FBÖA ve SÖA lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın lehine olduğu grupların İMÖA'ya göre mevcut eğitim sisteminin öğrencilere kendilerini yazılı olarak ifade etme becerilerini kazandırmakta yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Anketin A bölümünden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının Klein'in (1999) teorik çalışmasında ele aldığı öğrenme amaçlı yazma hipotezlerinden *revize ederek yazma sürecini* gerçekleştirdikleri görülmektedir. Revize ederek yazma hipotezine göre, yazma bireylerin düşüncelerinin karmaşıklığını görmelerine, düşündüklerini anlamlandırmalarına ve yeni fikirleri yapılandırmalarına olanak sağlar. Öğretmen adaylarının bu konudaki düşünceleri yazmanın düşüncelerdeki karmaşıklığı görmeye ve fikirleri açıklamaya, anlaşlaştırmaya yardım ettiğinin ortaya konulduğu diğer çalışmalarla da örtüşmektedir (Hand vd., 1999; Mason ve Boscolo, 2000). Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün konu ile ilgili iyi bir alt yapıya sahip olmaları durumunda metni kolaylıkla yazacaklarını ifade etmeleri, bir konu hakkında yazı yazarken o konuyla ilgili bilgi ve birikime sahip olunması gerektiği görüşünde oldukları sonucunu ortaya koymaktadır. Yine öğretmen adaylarının etkili yazabilmek için daha fazla yazma pratiği yapmaya ihtiyaç duyacaklarını belirtmelerinden, onların yazmayı bir süreç olarak değerlendirdikleri ve yazmanın deneyerek, zamanla geliştirilebileceğini düşündükleri sonucuna varılmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının yazarken, karşılarında bulunan kişileri fikirlerine inandırmak veya onlara fikirlerini açıklamak için konuyu farklı şekillerde ele aldıklarını ifade etmelerinden, yazdıklarını muhataplarına göre planlayarak şekillendirdikleri sonucuna varılmaktadır. Diğer taraftan anketin bu bölümü için örneklem grubunda yer alan farklı lisans programındaki öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olmaması, öğretmen adaylarının bölümlerinden bağımsız olarak yazma hakkında benzer düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir.

Anketin B bölümünden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün yazdıkları metnin konusunu, amacını ve içeriğini önceden belirlediklerini, yazmaya başlamadan önce taslak oluşturduklarını ve bunu içeriğe göre detaylandırdıklarını, yazma sürecinde araştırma yaptıklarını, yazmaya başlamadan önce not aldıklarını belirtmelerinden; onların yine Klein'in (1999) yazma hipotezlerinden *planlı yazma sürecini* uyguladıkları sonucuna varılmaktadır. Planlı yazma hipotezinde, yazarlar söylem amaçlarını yani anlatmak istedikleri konuyu etkili bir şekilde anlatmak için hedeflerini belirler, bu hedefleri yerine getirmek için konu ya da içerikle ilgili alt hedefleri ortaya koyarlar ve bu alt hedefleri gerçekleştirmek için içeriği geliştirirler. Öğretmen adaylarının yazarken kime yazdıklarını veya niçin yazdıklarını akıllarında tuttuklarını belirtmelerinden, onların farklı muhataplara göre farklı diller kullandıkları ve farklı amaçlara göre (bu amaçlar düşüncelerini keşfetmek, anladıklarını sınıflandırmak veya konu hakkındaki bilgisini göstermek olabilir) metni farklı şekillerde ele aldıkları sonucuna varılabilir. Yine öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün yazmayı bitirdikten sonra yazdıklarını yeniden okuduklarını ifade etmelerinden, onların yazdıkları ile ilgili yeni çıkarımlarda buldukları, hafızalarında metnin bölümlerini örneklendirdikleri ve yazdıklarını organize edip değerlendirdikleri sonucuna varılır ki bu da adayların revize ederek yazma hipotezini uyguladıklarını göstermektedir. Her iki yazma hipotezi birleştirildiğinde öğretmen adaylarının hem planlı hem de revize ederek yazma süreçlerini işlettikleri görülmektedir. Öte yandan B4 ve B11 maddesi için gruplar arasında anlamlı farkın bulunması, anlamlı farkın lehine olduğu grupların diğer gruplara göre, daha planlı bir yazma süreci

geçirdikleri ve karşılarında bulunan muhatapları dikkate alma ve onlara göre bir dil kullanma bakımından daha dikkatli olduklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında kullanmayı düşündükleri yazma çeşitlerinin neler olduğunun belirlenmeye çalışıldığı anketin C bölümünden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün derslerinde geleneksel yazma uygulamalarına (not tutma, özet çıkarma) yer vermeyi düşündükleri belirlenmiştir. Geleneksel olmayan yazma uygulamalarından (hikâye, broşür, dergi, diyagram, şiir, poster, mektup, kavram haritaları vs.) sadece kavram haritasını kullanacaklarını ifade eden öğretmen adaylarının katılım oranının fazla olmasından, öğretmen adaylarının öğrenmeyi destekleyen farklı yazma uygulamalarına yer vermeyi düşünmedikleri veya bu uygulamaları derslerinde nasıl kullanacaklarını bilmedikleri sonucuna varılabilir. Bu sonuçlar Öztürk ve Günel'in (2015) fen bilimleri öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının bu şekilde görüş bildirmelerinden onların öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri ve geleneksel olmayan yazma uygulamaları ile ilgili gerekli bilgi, birikim ve donanıma sahip olmadıkları düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının genel olarak geleneksel yazma uygulamalarına yer vereceklerini ifade etmelerinden, onların geleneksel olmayan yazma uygulamalarının amaç ve işlevlerini bilmiyor olduklarını ortaya koymaktadır ki bu da Erduran-Avcı ve Akçay'ın (2013) çalışmaları ile desteklenmektedir. Öğretmen adaylarının kullanmayı düşündüklerini ifade ettikleri geleneksel yazma uygulamaları, bilginin yeniden sunulmasından ziyade bilginin kopyalanmasını destekleme eğiliminde olup bilginin çoğaltılmasının ötesinde öğrencilerin hareketleri üzerinde belirgin ve güçlü bir etkiye sahip değildir (Günel, Hand ve Prain, 2007; Yore, Bisanz ve Hand 2003). Bu nedenle öğretmen adaylarının, öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerini, düşünme ve tartışma becerilerini geliştiren, başarılarını arttıran (Yore, Bisanz ve Hand, 2003) geleneksel olmayan yazma uygulamalarını kullanmalarının desteklenmesi, bu uygulamalar ile ilgili gerekli bilgi ve birikimle donatılmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan anketin bu bölümü için ilköğretim bölümünün farklı programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamı fark bulunan maddelerde (C2, C3, C6, C7), anlamlı farkın lehine bulunduğu grupların diğer gruplara oranla derslerinde geleneksel olmayan yazma uygulamalarına (mektup, poster, broşür, powerpoint sunusu) daha çok yer vermeyi düşündükleri sonucunu ortaya koymaktadır.

Anketin D bölümünden elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmen adaylarının büyük bölümünün öğrencilerin düşündüklerini yazarak ifade edebildiklerini, dili etkili kullanabilmenin bilimsel okuryazarlığın bir parçası olduğunu ve öğrenciler için yazmanın bir öğrenme süreci olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının, yazmanın öğrenciler için bir öğrenme aracı olduğunu düşünmelerine rağmen derslerde kullanacaklarını ifade ettikleri yazma etkinliklerinin geleneksel yazma uygulamaları (Anketin C bölümü) olması öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri ve geleneksel olmayan yazma uygulamaları ile ilgili sahip oldukları bilgilerin sınırlı olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Ayrıca yine bu bölümde öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün kendi bölümleriyle ilgili derslerde yazı dilini iyi kullanabilen öğrencilerin fikirlerini daha iyi ifade edebildiklerini belirtmelerinden, yazmanın öğrenmeye sağladığı destek konusunda fikir birliğinde olduklarını göstermektedir. Bu sonuç çerçevesinde bakıldığında, öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri konusunda iyi bir donanımla yetiştirilmeleri ve derslerinde bu aktiviteleri etkili bir şekilde uygulayacak alt yapıyla donatılmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Yine bu bölümde öne çıkan bulgulardan biri olan öğretmen adaylarının büyük bölümünün, öğretmenin derslerinde söylediklerini yazdırmasının öğrencilerin konuları anlamalarına yardımcı olduğunu düşünmeleri onların geleneksel yazma uygulamalarına yatkın olduklarını göstermektedir. Bu sonucu desteklemesi bakımından, Biber de (2012) çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin büyük bir bölümünün öğrencilerine söylediklerini yazdırmasının onlar için yararlı olduğunu düşündüklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının yarısından az bir bölümünün var olan eğitim sisteminin öğrencilere kendilerini yazılı ifade etme becerisi kazandırdığını düşünmeleri yazmanın işlevi konusundaki inançları ve sistemin kapsamı açısından yeni uygulamalara açık olduklarını

ortaya koymaktadır. Öte yandan bu bölüm için gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğu maddeler göz önüne alındığında (D2, D5, D6, D7, D10, D11, D13, D14), anlamlı farkın lehine bulunduğu grupların diğer gruplara oranla öğrencilerin yazma becerileri, yazmanın öğrenciler için bir öğrenme aracı olması, dil becerisi gelişmiş ve yazı dilini iyi kullanabilen öğrencilerin derslerde daha başarılı olmaları, bölümleriyle ilgili derslerin öğrencilerin iletişim yeteneklerini geliştirmesi ve ders müfredatlarının ve var olan eğitim sisteminin öğrencilere kendilerini yazılı ifade etme olanağı tanınması konusunda daha olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün yazmanın düşüncelerindeki karmaşıklığı görebilmelerine, konu hakkında hangi fikirlere sahip olduklarını anlamalarına yardım ettiğini ve öğrenciler için yazmanın bir öğrenme süreci olduğunu düşünmelerine rağmen, derslerinde genel olarak yalnızca geleneksel yazma uygulamalarına (not tutma, özet çıkarma) yer verme düşüncesinde olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmen adayları yazmanın öğrenme aracı olduğunu düşünmeleri ve hem kendileri için hem de öğrenciler için aynı amaca hizmet ettiğini belirtmeleri onların yazma konusunda olumlu fikirlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu yönden bakıldığında öğretmen adaylarının yazma ile ilgili hazırbulunuşlukları dikkate alınır ise aslında onların derslerinde öğrenme aracı olarak yazma aktivitelerini kullanmaları açısından olumlu fikirlere sahip oldukları sonucuna varılmaktadır.

KAYNAKÇA

BAŞ, T. (2010). *Anket* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BİBER, B. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yazmaya dair algıları ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerini uygulama düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

BORASI, R. & ROSE, B.J. (1989). Journal writing and mathematics instruction. *Educational Studies in Mathematics*, 20 (4), 347–365.

BUDAK, İ. & BUDAK, A. (2014). Nicel, nitel ve karma araştırmalarda örnekleme. S.B. Demir, (Ed.), *Eğitim araştırmaları; Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar içinde* (215-242). Ankara: Eğiten Kitap.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ-ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş. & DEMİREL, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

DROWNS-BANGERT, R.L., HURLEY, M.M. & WILKINSON, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74 (1), 29-58.

ERDURAN-AVCI, D. & AKÇAY, T. (2013). Fen ve Teknoloji Dersinde Yazma Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10 (2), 48-65.

EMIG, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, 122-128.

GRAHAM, S. (2008). Research on writing development, practice, instruction, and assesment: Introduction to a special issue of reading and writing. *Read Write*, 21, 1-2.

GUNEL, M., HAND, B. & PRAIN, V. (2007). Writing for learning in science: A secondary analysis of six studies. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 615–637.

GÜNEL, M. (2009). Writing as a Cognitive Process and Learning Tool in Elementary Science Education. *Elementary Education Online*, 8 (1), 201-213.

GÜNEL, M., UZOĞLU, M. & BÜYÜKKASAP, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 379-399.

HAND, B., HOHENSHELL, L. & PRAIN, V. (2007). Examining the effect of multiple writing tasks on year 10 biology students' understanding of cell and molecular biology concepts. *Instructional Science*, 35, 343–373.

HAND, B., PRAIN, V., LAWRENCE, C. & YORE, D.L. (1999). A writing in science framework designed to enhance science literacy. *International Journal of Science Education*, 21 (10), 1021-1035.

KLEIN, D.P. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11 (3), 203- 270.

MASON, L. & BOSCOLO, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28, 199–226.

METİN, M. (2014). Nicel veri toplama araçları. M. Metin, (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (161-214). Ankara: Pegem Akademi.

MILLER, L.D. (1992). Teacher Benefits from using impromptu writing prompts in algebra classes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23 (4), 329–340.

ORHAN, A.T. (2014). Standardize edilmiş ölçme ve değerlendirme. S.B. Demir, (Ed.), *Eğitim araştırmaları; Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar içinde* (130-160). Ankara: Eğiten Kitap.

ÖZDEMİR, E. (2014). Tarama yöntemi. M. Metin, (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (77-97). Ankara: Pegem Akademi.

ÖZPINAR, İ. (2014). Anket nasıl yapılandırılır? S.B. Demir, (Ed.), *Eğitim araştırmaları; Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar içinde* (161-192). Ankara: Eğiten Kitap.

ÖZTÜRK, B. & GÜNEL, M. (2015). Öğretmen perspektifinden yazma ve yazmanın öğrenme amaçlı kullanımı: Ölçme envanteri geliştirme ve pilot uygulama. *İlköğretim Online*, 14 (2), 713-733.

RIVARD, L.P. & STRAW, S.B. (2000). The effect of talk and writing on learning science: An exploratory study. *Science Education*, 84, 566–593.

TYNJALA, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36, 209–230.

WALLACE, C., HAND, B. & PRAIN, V. (2004). Writing and learning in the science classroom. Dordrecht, Boston: Kluwer Academic Publishers.

YILDIRIM, A., DOĞANAY, A. & TÜRKOĞLU, A. (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğretme yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIZ, N. & AKBULUT, Ö. (2009). *İstatistiğe giriş* (6. Baskı). Erzurum: Aktif Yayınevi.

YORE, D. L., BISANZ, G. L. & HAND, B. (2003). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research. *International Journal Of Science Education*, 25 (6), 689–725.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE YAŞADIĞI GÜÇLÜKLER*

Emir Feridun ÇALIŞKAN**
Muhammed Recai TÜRKMEN***

ÖZ

Hızla gelişen ve değişen günümüz bilgi çağında, toplumların geleceğinde, matematik öğretimi önemli bir rol oynamaktadır. Uygulama alanlarının genişliği ile matematik, artık tüm bilimler için vazgeçilmez bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Matematik bu denli geniş bir uygulama alanının olması, öğretim biçimlerini de etkileyerek matematik eğitimi alanının doğmasını da sağlamıştır. Her ülkede ve her düzeydeki eğitim kurumunda matematik öğretiminin gerekliliği hemen hemen tartışılmaz bir kanı olarak yerleşmiş, bir ulusun eğitim programında matematiğe ayrılan yer, o ulusun kendi dilini öğretmek için ayrılan yere eşdeğerdir kanısına varılmıştır. Matematik eğitiminin özel amaçlarından biri de, bütün öğrencilerin öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirmesidir. Fakat birkaçının bunu gerçekleştirmesine karşın büyük çoğunluğun matematikte zorluk yaşaması yaşamın bir gerçeği olarak görülmektedir. Yaşanan bu güçlüklerin bir an önce tespit edilip giderilmesi gerekir. Ülkemizde de bu alanda öğrencilerin güçlük yaşadığı bilinmektedir. Bu güçlüklerin üzerine özellikle de temel eğitimden itibaren gidilmelidir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde yaşadığı güçlüklerin neler olduğunun tespit edilmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde yaşadığı güçlükleri tespit etmek ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup, araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan Olgubilim (phenomenology) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Muş ili merkezinde bulunan ilkokullarda 4. Sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan toplam 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aşamasında, öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme, katılımcıların izniyle kayıt altına alınmış, elde edilen veriler Word programına aktarılmış ardından içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin matematik öğretiminde yaşadığı güçlükler belirlenerek araştırmacı tarafından yorumlanmış ve birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Matematik Öğretimi, Güçlük, Sınıf Öğretmenleri.

DIFFICULTIES ENCOUNTERED BY CLASSROOM TEACHERS IN TEACHING MATHEMATICS

ABSTRACT

Mathematics education plays an important role in the future of societies and in today's information age that is rapidly evolving and changing. With the wide application range, mathematics is used as an indispensable resource nowadays. As a result of having such a wide application range, by affecting the method of teaching, mathematics caused to arise of the mathematics education field. In every country and every level of educational institutions, the necessity of mathematics education has become a view that is almost indisputable. In a nation's education programs, an opinion has been reached which is "the place of the mathematics is equal to place allocated to teach their language". The purpose of the mathematics education is that every student is performing at the highest level of learning. But despite a few, it is regarded

* Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda (USOS2016) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Sınıf Eğitimi ABD, ef.caliskan@alparslan.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Sınıf Eğitimi ABD, mr.turkmen@alparslan.edu.tr

as a fact of life that the great majority have difficulty in doing this. These difficulties must be determined and eliminated as soon as possible. It is known that in our country, many students have difficulties in this field too. These difficulties should be handled from primary education. Hence determining the difficulties encountered by class teachers in the teaching of Mathematics is important. The main purpose of this study is that identifying the difficulties encountered by class teachers in the teaching Mathematics and developing solutions for these difficulties. This research is designed within the framework of a qualitative research approach and the method of phenomenology which is one of qualitative research designs was used. Working group of research is formed by 10 class teachers worked central primary school in Mus city, Turkey. During the data collecting stage of the survey, it was conducted semi-structured interviews with teachers. With the permission of participants, interviews were recorded and the resulting data was transferred to the word program. Afterward content analysis was performed. As a result of study, these difficulties were determined and interpreted by Author and then some suggestions are presented.

Key Words: Mathematics Teaching, Difficulty, Primary School Teachers.

GİRİŞ

Hızla gelişen ve değişen günümüz bilgi çağında, her ülkede ve her düzeydeki okulda matematik öğretiminin gerekliliği hemen hemen tartışılmaz bir kanı olarak yerleşmiş durumdadır. Hatta bir ulusun eğitim programında matematiğe ayrılan yer, o ulusun kendi dilini öğretmek için ayrılan yere eşdeğer duruma geldiğini söylemek mümkündür. Matematik, birçok yetişkin ve iş gören için edinilmesi gereken temel ve zorunlu bilgiler, bir takım beceriler içermektedir. Ayrıca, bireylerin günlük yaşamlarını sürdürmede de çok önemli işlevleri bulunmaktadır. Özellikle zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilköğretim okullarındaki matematik derslerinde yer alan kavramlar, kurallar ve işlem bilgileri, demokratik ülkelerde her birey için gerekli olduğundan bu konularda herkesin okuryazar olması; matematikte güçlenmesi gerekmektedir (Ersoy, 1997; Çoban, 2002).

Matematik, insan tarafından zihinsel olarak oluşturulan bir sistemdir. Bu sistem birtakım yapılardan ve ilişkilerden oluşmaktadır. Matematiksel bağıntılar, yapılar arasındaki ilişkilerdir ve yapıları birbirine bağlar (Baykul, 1995). Matematik eğitiminin amacı ise, bütün öğrencilerin öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirmesidir. Fakat bir bölümünün bunu gerçekleştirmesine karşın büyük çoğunluğun matematikte güçlükler yaşadığı yaşamın bir gerçeği olarak göze çarpmaktadır (Tall ve Razali, 1993). Aynı şekilde ülkemizde de bu alanda öğrencilerin zorluk yaşadığı bilinmektedir. Geçmişte eğitimin amacı bireye sadece bilgi ve beceri kazandırmak ve çocuğu yetişkin toplumuna hazırlamak iken; bugün eğitimin amacı bunun yanı sıra ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriyi nerede ve nasıl kazanabileceğini bireye öğretmek, sürekli değişen toplum koşullarına uyum sağlayabilecek her türlü soruna yeni çözümler getirebilecek bireyler yetiştirmektir (Razon, 1997). Dolayısıyla artık günlük hayatta matematiği kullanabilen, problem çözebilen, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşabilen, ekip çalışması yapabilen, matematikte öz güven duyabilen ve matematiğe yönelik olumlu tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Baki, 2006). Nitekim ülkelerin eğitim sistemlerinin öğrencileri ne kadar iyi yetiştirdiğini ölçmek için Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)'nin 3 yılda bir yayınladığı *Programme for International Student Assessment* (PISA) raporlarına göre Türkiye'nin matematik alanında yıllara göre başarı durumu incelendiğinde, 2009 yılında yapılan PISA analizinde matematik okuryazarlığı ortalama puanı açısından 65 ülke arasında 43. sırada, 2012 yılında yapılan PISA analizine göre 65 ülke içinde 44. sırada, 2015 yılında yapılan PISA analizine göre ise 64 ülke içinde 45. sırada tamamlamıştır (MEB, 2010; MEB, 2013; MEB 2016). Rapor sonuçları, matematik alanında bir ilerlemenin görülmediği ve bu alanla ilgili sıkıntıların olduğu sinyali vermektedir.

Bütün disiplinlerin öğretiminde, genel ve özel amaçlara ulaşmada bir takım sorunları ile karşı karşıya kalınmaktadır. Matematik öğretiminde de başarılı sonuçlar alabilmek için alanda karşılaşılan sorun tespit edilip giderilmesi için çalışmalar yapılmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca bu güçlüklerin üzerine özellikle de temel eğitimden itibaren gidilmelidir. Çünkü öğrencilerin ilköğretim yıllarında edinmiş oldukları bilgilerin yeterince iyi oluşturulmaması, orta öğretime devam ettiklerinde ön öğrenmelerin karşılık geldiği davranışların kazanılmamış ve kalıcılığı sağlanmamış olması nedeniyle sıkıntı yaratmaktadır (Köroğlu ve Yeşildere, 2004). Bu bağlamda temel eğitimde yaşanan problemler sonraki dönemlere de yansımakta ve aşılması daha güç bir problem halini almaktadır. Alanda yaşanan güçlüklerin tespit edilmesinde takip edilecek en iyi yollardan birisi de sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasıdır. Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde yaşadığı güçlükleri tespit etmek ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerileri geliştirmektir.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup, nitel araştırma desenlerinden biri olan Olgubilim (phenomenology) yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda olayları veya olaylar arasındaki ilişkileri betimleme, tanımlama ve yorumlama amaçlanmaktadır (Ataseven, 2012). Olgubilim deseninde farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynaklarını araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da grupları oluşturmaktadır. Bu bağlamda, başlıca veri toplama aracı ise görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muş ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu Muş ili merkezinde bulunan ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan toplam 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubunu belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden kritik durum örnekleme yoluna gidilmiştir. Kritik durum örnekleme “Bu grup belirli bir problemle karşılaşıyorsa diğer bütün gruplar kesinlikle bu problemle karşı karşıya kalır” ifadesine sahip durumları derinlemesine incelemeyi amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla öncelikle araştırmanın yapılacağı Muş ilindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden çalışma ile ilgili en verimli katkıda bulunabilecek olanların tespiti için okul müdürlerinden bilgi ve tavsiye alınmıştır. Ardından seçilen öğretmenlerle toplantı yapılarak araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş ve katılımın gönüllülük esaslı olduğu belirtilerek kabul edenlerle çalışma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan grubun çeşitli özelliklere göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı özelliklere göre dağılımı

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	5	50
Erkek	5	50
Mezun Olunan Lise Türü		
Düz Lise	6	60
Anadolu Lisesi	2	20
Meslek Lisesi	1	10

Süper Lise	1	10
Liseden Mezun Olunan Alan		
Sayısal	5	50
Eşit Ağırlık	4	40
Sözel	1	10
Öğrenim Durumu		
Lisans	9	90
Yüksek lisans	1	10
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	2	20
6-10 yıl	5	50
11-15 yıl	1	10
21 ve üzeri	2	20

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken, öğretmenlerin maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olarak 5 kadın 5 erkek toplam 10 öğretmen olmak üzere, farklı lise türlerinde öğrenim görmüş ve farklı mesleki tecrübesi olan öğretmenlerin seçilmesine özen gösterilmiştir.

Araştırmanın veri toplama aşamasında, öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme sosyal bilimler alanında en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının görüşme sorularını daha önceden hazırladığı, gerektiğinde ise görüşme esnasında soruların yeniden düzenlenmesine olanak tanıdığı bir tekniktir (Çepni, 2001). Görüşmede sorulacak sorular hazırlanırken literatürden faydalanılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur.

Görüşme, katılımcıların izniyle kayıt altına alınmış, elde edilen veriler Microsoft Word programına aktarılmış, ardından betimsel analiz yapılarak veriler tüm zenginliği ile paylaşılmaya çalışılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlere öncelikle “Matematik öğretiminde öğrenci kaynaklı olduğunu düşündüğünüz sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 2. Öğrenci kaynaklı sorunlar

Temalar	N	%
Matematiğe Karşı Önyargı	7	70
Bireysel Farklılıklar	4	40
Derse Hazırlıksız Gelme	3	30
Derse Karşı İlgisizlik	3	30
Okulda Öğrenilenlerin Evde Tekrar Edilmemesi	2	20
Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama Durumu	1	10

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin matematiğe karşı bir korku ve önyargı geliştirdiklerini ifade ederek bu durumun başarılarını etkilediğini dile getirmişlerdir. Öğrenciler arasında zekâ türü ve düzeyi noktasında bireysel farklılıkların bulunduğunu da belirten öğretmenler, öğrencilerden bazılarının matematikte başarısız olurken; okuma yazma ya da görsel sanatlarda başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunların dışında öğrencilerin verilen ödev ve alıştırmaları yapmayıp derse hazırlıksız gelmelerinin öğrendiklerini pekiştirememelerine dolayısıyla derse karşı ilgisiz kalmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca okulöncesi eğitimini alıp almama durumlarının matematik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu soruya alınan yanıtlarla ilgili birkaç alıntıya yer verilmiştir.

“Öğrencilerin kendilerinden yaşça büyük ağabey ve ablalarından matematik dersinin zorluğu ile ilgili aldığı duyular matematiğe karşı bir ön yargı geliştirmelerine sebep oluyor.” (Ö-8)

“Aileler öğrencilerle ilgilenmediği zaman çocuk konuyu evde tekrar etmiyor ve konuyu öğrenemiyor. Öğrenemeyince de matematiğe karşı ilgisizliği artıyor.” (Ö-9)

“Matematik soyut olduğu için anlamakta güçlük çekiyorlar. Özellikle problem çözme becerileri zayıf. Bu da az kitap okumaktan kaynaklanıyor. Okuduğunu anlama ve yorumlama güçleri zayıf.” (Ö-1)

“Öğrencinin kendi potansiyelinden kaynaklanan sorunlar da bulunmaktadır. Bazı öğrenciler ne kadar istekli olursa olsunlar, kesin sonuçlara dayanan matematik bazı öğrencilerde tıkanıklıklara sebep oluyor.” (Ö-10)

Umay (1996) da çalışmasında yaşamda önemli bir yer tutan matematiğe karşı geliştirilen önyargı ve korkunun yalnızca ülkemizde görülen bir durum olmadığını bunun biraz da matematiğin doğasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bunun için de eğitimcilerin matematiği sevdirmenin yollarını araması ve matematik öğretimini daha cazip hale getirmesi gerektiğini, yaşamdan kopuk ve soyut kalıplaşmış yaklaşımların öğrencileri başarısızlığa ittiğini, matematiğe karşı ön yargılı bireylerin yetişmesine neden olduğunu belirtmiştir.

Köroğlu ve Yeşildere (2004) ise araştırmalarında bireysel farklılıkların göz önünde bulundurması açısından matematik öğretiminde çoklu zekâ teorisinden yararlanmasının ve öğretmenin ön çalışmalar yapmasının öğrenci açısından çok verimli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin gelişmiş zekâ alanları yardımıyla matematiği sevdirmek ve kavramları daha iyi algılamalarını sağlamak mümkün olduğunu, öğrencilerle birden fazla öğretim yöntemi ile matematik dersi işlemenin, bireysel farklılıklarını göz önüne almanın önemli olduğunu belirtmiştir.

Görüşmede öğretmenlere ikinci soru olarak “Matematik öğretiminde öğretmen kaynaklı olduğunu düşündüğünüz sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen kaynaklı sorunlar

Temalar	N	%
Soyut Kavramları Somutlaştırmama	7	70
Matematik Dersini Sevdirememe	6	60
Üniversitede Alınan Eğitimin Yetersizliği	5	50
Meslekte Liyakatsizlik	5	50
Alan Dışından Bölümü Tercih Etme	4	40
Materyal ve Yöntem Hazırlamada Tembellik	3	30
Konuları Günlük Hayatla İlişkilendirmeme	2	20

Ezberci Eğitim-Öğretim	2	20
Öğrencinin Öğretmenini Sevmemesi	2	20
Hizmet İçi Eğitim Eksikliği	2	20
Düşük Matematik Netleriyle Bölümü Kazanma	1	10
Kendini Geliştirmeme	1	10
Öğretmenlik Yapmaktan Mutsuz Olma	1	10

Verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin %70'inin "soyut kavramların somutlaştırılmaması" sorununu vurguladığı görülmektedir. Soyut ifadelerin somutlaştırılmaması nedeniyle öğrencilerin kavram kargaşası yaşadıklarını ve bunun da başarısızlığa götürdüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %60'ı ise öğretmen kaynaklı olduğunu düşündükleri problemlerin başında, öğretmenin derste bir takım materyal, oyun ve etkinlikleri kullanmayarak düz anlatımla matematik dersini sevdirememesini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitimin yeterli olmadığını dolayısıyla eğitim fakültelerinin öğretmenlik deneyimi ve uygulaması derslerini daha ciddiyetle yürütmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bunların dışında öğretmenler, alan dışından sınıf öğretmenliğini tercih edip yerleşme, öğretmenlerdeki liyakatsizlik, ders için materyal hazırlamada tembellik göstermeleri, konuları günlük hayatla ilişkilendirmeme, ezberci eğitim, öğrencilerin öğretmenini sevmemesi, hizmet içi eğitimlerin eksikliği, düşük matematik netleriyle sınıf öğretmenliği bölümüne yerleşebilme, öğretmenlerin öğretmen olduktan sonra kendilerini geliştirmek için çaba harcamamaları ve öğretmenlik mesleğini icra etmekten mutlu olmama gibi problemlerin öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevaplara örnek olarak bazı alıntılara yer verilmiştir.

"Öğretmenlerin matematik ile ilgili en büyük problemi öğrencilere bu dersti sevdirememeleridir. Öğretmenin dersti somutlaştırmadaki yetersizliği öğrencilerin dersti anlamamalarına sebep oluyor." (Ö-10)

"Öğretmenler matematiği sadece ezber yoluyla öğretmeyi tercih etmekte, buna bağlı olarak matematik, öğrenciler için günlük hayatta dört işlem dışındaki bilgilerin bir anlam ifade etmediği bir karmaşa yığını olarak görülmektedir." (Ö-2)

"Öğretmen öğrencinin seviyesine inerek dersti anlatamıyor, fakültelerden gelen öğretmen adayları konunun nasıl anlatacağını bilmiyor, kitaba bağımlı kalıp yöntem geliştiremiyor." (Ö-8)

"...öğretmenler kendini yetiştirmek, çıtayı yükseltmek, mesleki donanımını arttırmak için yeterli performans göstermiyor. Göstermek isteyenler de bulunduğu yerin imkânsızlıklarından bu açığı kapatamıyor." (Ö-6)

"Geçmiş yıllarda enstitülerde ya da değişik alanlarda (su ürünleri, ziraat, mühendislik vb.) belli eğitim almış kişilerin pedagojik formasyon konusundaki yetersizliği bu sorunlardandır." (Ö-10)

"Yeterli donanıma sahip olmayan öğrenciler çok düşük puanlarla dahi Eğitim Fakültelerine yerleşebiliyor. Şu anda eğitim fakültesine devam eden öğrencilerin 10-15 arasında netlerle kazandığını duyunca işin vahametini anlayabiliyorum." (Ö-7)

Özyürek (2008) nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümleri araştırdığı makalesinde Milli Eğitim Bakanlığıyla Yükseköğretim Kurumunun her zaman "En iyi öğretmen nasıl yetiştirilebilir?" sorusuna ortak yanıtlar araması ve iyi öğretmen yetiştirmek için kaynakları artırma çabası içinde birbirlerine katkıda bulunması gerektiğini belirtmektedir. Diğer taraftan da Millî Eğitim Bakanlığı iyi öğretmen yetiştirmeye hizmet eden projelerin geliştirilmesi ve

desteklenmesini cesaretlendiren düzenlemelerle eğitim fakültelerini yönlendirmesi gerektiği önerisinde bulunmaktadır.

Duman ve diğerleri (2001) çalışmalarında öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin uygulanması ile matematik dersinde öğrenciler, aktif olduklarında daha çok ya da kalıcı öğrenebilmekte ve soyut olan matematiği biraz daha somutlaştırabilmekte olduğunu söylemektedir.

Umay (1996) Matematik öğretiminde somutlaştırmanın soyut ifadeleri anlamayı kolaylaştırdığını bundan dolayı küçük yaşlarda günlük yaşamdan örneklerle soyut-somut ilişkisinin kavratılmasının matematiğe duyulan korkunun azaltılmasında büyük önem taşıdığını ifade etmiştir. Ayrıca matematikte ezbere yer olmadığını altını çizerek tablolar halinde bulunabilecek bilgiler ya da hesap makinesiyle yapılabilecek karışık işlemleri çabucak yapabilenlerin "matematiği kuvvetli" olarak sunulmasının yanlış olduğunu bunun yerine anlayarak öğrenmenin daha kalıcı olacağını belirtmiştir.

Üçüncü soru olarak öğretmenlere "matematik öğretiminde müfredat kaynaklı olduğunu düşündüğünüz sorunlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4. Müfredat kaynaklı sorunlar

Temalar	N	%
Müfredatın Çok Yoğun Olması	6	60
Ders kitaplarında Konu Bütünlüğünün Olmaması	5	50
Müfredat Konularının Çocukların Seviyelerinin Üstünde Olması	4	40
Kaynaklarda Örneklerin Yetersiz Olması	4	40
Program hazırlanırken Sahadaki Öğretmenden Faydalanılmaması	2	20
Müfredat Hazırlanırken Bölgesel Farklılıkların Göz Önünde Bulundurulmaması	2	20
Kaynakların Yetersiz olması	1	10

Öğretmenlerin %60'ı matematik dersi için hazırlanan müfredatın çok yoğun olduğunu, müfredatı yetiştirmeye çalışırken öğrencilerin etkili öğrenip öğrenemediklerini kontrol edemediklerini ifade etmiştir. Müfredatın bu kadar yoğun olmasının yanında ders kitaplarında konu bütünlüğünün olmadığını bunun da çoğu zaman kavram kargaşasına yol açtığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler müfredat konularının çocukların bilişsel seviyelerinin üzerinde olduğunu, kaynaklarda verilen örneklerin ve MEB tarafından verilen kaynakların yeterli olmadığını, matematik öğretimi programı hazırlanırken öğretmenlerden de görüş alınması gerektiğini ve müfredat hazırlanırken bölgesel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünmektedir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşleriyle ilgili alıntılara yer verilmiştir:

"Müfredat bazen bir konuya iki saat ayırmışken biz onun en az bir hafta zamanlamayla yeterli görebilirken, bazen de bir hafta ayrılan kazanımları iki saatte anlatmakla kazandırabiliyorum. Bu denge iyi ayarlanmalıdır" (Ö-10)

"Ders sayısı az. Konular müfredata uygun bir biçimde dağıtılmamış. Kitaplar çok yetersiz ve iyi hazırlanmamış. Konular ünitelere parçalanarak dağıtıldığı için bütünlük bozulmuş." (Ö-8)

"...örneğin 2. sınıf konusu çarpma ve bölmeyi ele alırsak bir konu bitmeden diğerine sıçramalar var. Bu da çocukta kavram kargaşasına sebep oluyor ve konu bütünlüğü bozuluyor. Müfredat hazırlanırken gerçekten öğretmenlik yapmış insanlardan yararlanmaları gerekli." (Ö-6)

“Müfredat konuları çocukların yaşları ve seviyelerinin çok üzerinde.İlkokul 3. sınıfa gelen bir çocuğa öğretilen konuların yaşlarına göre zor olduğunu düşünüyorum.” (Ö-5)

“Müfredat bölgesel olarak hazırlanmalı. Öğrenci seviyeleri ve bölge farklılıkları göz önünde bulundurulmalı.” (Ö-1)

Özden (2007) Kimya Öğretmenlerinin Kimya Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Nitel ve Nicel Yönden Değerlendirilmesi adlı çalışmasında da ders kitaplarının yazımıyla ilgili geniş katılımlı komisyonların kurulması ve yazılan kitapların başka bir bağımsız komisyonun kontrolünden geçerek gereken düzeltmelerin yapılması gerektiğini önermektedir.

Ersoy (1997) da çalışmasında her okulda ve sınıf düzeyinde matematik konularını etkin öğretme benimsenerek, konuyla ilgili uğraşların özendirilmesi ve ödüllendirilmesi, tüm öğrencilerin matematik öğrenmeleri desteklenmesi ve başarılarının kutlanması gerektiğini dile getirmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının, hizmet öncesinde eğitiminin güçlendirilmesi, genel eğitim amaçları ile matematik eğitiminin amaçlarının olabildiğince uyumlaştırılarak öğretim programları arasında bir bütünlük sağlanıp, ortak öğelerin kaynaştırılması gerektiğini ifade etmektedir.

Son olarak öğretmenlere “matematik öğretiminde sosyo-ekonomik olarak karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 5. Sosyo-ekonomi kaynaklı sorunlar

Temalar	N	%
Bölgedeki Maddi İmkânsızlıklar	6	60
Velilerin Okuryazarlık Düzeyi	5	50
Okullarda Ders Materyallerinin Yetersiz	4	40
Velilerin İlgisizliği	3	30
Çok Çocuklu Aileler	2	20
Sınıf Mevcutlarının Fazlalığı	1	10

Bu soruya öğretmenlerin %60'ı bölgedeki maddi imkânsızlıkların her dersi olduğu gibi matematik dersini de olumsuz etkilediğini, bundan dolayı velilerden istenen ders materyallerinin temini noktasında sıkıntı yaşadıklarını, hatta bazı öğrencilerin çalışmak zorunda olduğunu, öğrencilerin ders çalışacak ortam ve ek kaynaklar bulmada sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bölgede velilerin okuryazarlık düzeyinin düşük olması nedeniyle velilerin öğrencilere yardımcı olamamasının da öğrencilerin başarısızlıklarında etkisi olduğunu vurgulayan öğretmenler, bölgede çok çocuklu ailelerin olması nedeniyle velilerin öğrencileriyle yeterince ilgilenemediklerini ifade etmiştir. Son olarak öğrencilerin başarısızlıklarında sınıf mevcutlarının fazla olmasının da önemli bir faktör olduğunu ifade eden öğretmen olmuştur. Aşağıda alınan cevaplardan bazı alıntılara yer verilmiştir.

“Değişik okullarda ve çevrelerde çalıştım. Gelir düzeyi düşük çevrelerdeki çocuklarda matematik derslerinde daha az başarılı oluyorlar. Ayrıca velilerimizin eğitim seviyeleri düşük olduğu için çocuklara evde yardımcı olamıyorlar. Bu yüzden öğretmenin öğrettiği de yeterli olmuyor.” (Ö-5)

“Maddi durumu iyi olan ile olmayan arasındaki uçurumun iyice açılması olumsuz etkiliyor. İmkânı olan bireyler özel dersler ile rakip akranlarını geride bırakıyor.” (Ö-10)

“Aileler tarafından, matematik etkinliklerinde kullanılması gereken araç-gereçler temin edilemiyor.” (Ö-2)

“..maddi durumu çok iyi olanlarda ise yüksek beklenti çocuk üzerinde baskı oluşturuyor. Ayrıca bu ailelerde çocuğun başarısızlığındaki tek sebebin öğretmen olduğu düşünülüyor.” (Ö-4)

“Fakir aile çocuklarının daha fazla ders çalıştığını ve okuma şevki olduğunu düşünüyorum. Çünkü teknolojik araç gereçlerin çoğuna sahip değiller. Bunlarla gereksiz zaman kayıpları yapmazlar. Matematik işlemleri gerektiren oyunlar oynadıkları için matematiği daha zevkli bir ders olarak görüyorlar.” (Ö-7)

“Sosyo-ekonomik nedenler olarak fakir aile çocuklarının belki ders çalışma ortamlarından kaynaklı olduğunu söyleyebiliriz. Çok çocuklu ailelerde ders çalışmak çok zordur. Fakat kırsal kesimden gelen öğrencilerin matematikte daha başarılı olduğunu söyleyebilirim.”(Ö-9)

Aksu (2008) da yapmış olduğu araştırmasında çalışmamıza benzer olarak sosyo-ekonomik sorunların eğitim öğretimi etkilediğini “Metropol, ilçe ve köy koşulları açısından bakıldığında ise, fiziki alt yapı olanaklarının yetersizliği, teknoloji ürünlerinin eksikliği, laboratuvar ve kütüphane yetersizliği yeni programın uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Yeni programın sağlıklı uygulanması için bu ihtiyaçların ivedilikle giderilmesi bir zorunluluktur.” şeklinde ifade etmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda matematik öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla görüşme esnasında sorulan sorulara verdikleri cevaplar başlıklar halinde şu şekilde ifade edilebilir:

Öğrenci kaynaklı olarak düşünülen sorunlara öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin matematiğe karşı bir korku ve önyargı geliştirdiklerini ifade ederek bu durumun başarılarını etkilediğini dile getirmişlerdir. Öğrenciler arasında zekâ türü ve düzeyi noktasında bireysel farklılıkların bulunduğunu da belirten öğretmenler, öğrencilerden bazılarının matematikte başarısız olurken; okuma yazma ya da görsel sanatlarda başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunların dışında öğrencilerin verilen ödev ve alıştırmaları yapmayıp derse hazırlıksız gelmelerinin öğrendiklerini pekiştirememelerine dolayısıyla derse karşı ilgisiz kalmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca okulöncesi eğitimini alıp almama durumlarının matematik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin olarak yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir bölümünün “soyut kavramların somutlaştırılmaması” sorununu vurguladığı görülmektedir. Soyut ifadelerin somutlaştırılmaması nedeniyle öğrencilerin kavram kargaşası yaşadıklarını ve bunun da başarısızlığa götürdüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü ise öğretmen kaynaklı olduğunu düşündükleri problemlerin başında, öğretmenin derste bir takım materyal, oyun ve etkinlikleri kullanmayarak düz anlatımla matematik dersini sevdirememesini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitimin yeterli olmadığını dolayısıyla eğitim fakültelerinin öğretmenlik deneyimi ve uygulaması derslerini daha ciddiyetle yürütmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bunların dışında öğretmenler, alan dışından sınıf öğretmenliğini tercih edip yerleşme, öğretmenlerdeki liyakatsizlik, ders için materyal hazırlamada tembellik göstermeleri, konuları günlük hayatla ilişkilendirmeme, ezberci eğitim, öğrencilerin öğretmenini sevmemesi, hizmet içi eğitimlerin eksikliği, düşük matematik netleriyle sınıf öğretmenliği bölümüne yerleşebilme, öğretmenlerin öğretmen olduktan sonra kendilerini geliştirmek için çaba harcamamaları ve öğretmenlik mesleğini icra etmekten mutlu olmama gibi problemlerin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Müfredat kaynaklı olduğu düşünülen sorunlara öğretmenler matematik dersi için hazırlanan müfredatın çok yoğun olduğunu belirterek müfredatı yetiştirmeye çalışırken

öğrencilerin etkili öğrenip öğrenemediklerini kontrol edemediklerini ifade etmiştir. Müfredatın bu kadar yoğun olmasının yanında ders kitaplarında konu bütünlüğünün olmadığını bununda çoğu zaman kavram kargaşasına yol açtığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler müfredat konularının çocukların bilişsel seviyelerinin üzerinde olduğunu, kaynaklarda verilen örneklerin ve Milli Eğitim Bakanlığı(MEB) tarafından verilen kaynakların yeterli olmadığını, matematik öğretimi programı hazırlanırken öğretmenlerden de görüş alınması gerektiğini ve müfredat hazırlanırken bölgesel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünmektedir.

Sosyo-ekonomik kaynaklı olduğu düşünülen öğretmenlerin büyük bir kısmı, bölgedeki maddi imkânsızlıkların her dersi olduğu gibi matematik dersini de olumsuz etkilediğini, bundan dolayı velilerden istenen ders materyallerinin temini noktasında sıkıntı yaşadıklarını, hatta bazı öğrencilerin çalışmak zorunda olduğunu, öğrencilerin ders çalışacak ortam ve ek kaynaklar bulmada sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bölgede velilerin okuryazarlık düzeyinin düşük olması nedeniyle velilerin öğrencilere yardımcı olamamasının da öğrencilerin başarısızlıklarında etkisi olduğunu vurgulayan öğretmenler, bölgede çok çocuklu ailelerin olması nedeniyle velilerin öğrencileriyle yeterince ilgilenemediklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin başarısızlıklarında sınıf mevcutlarının fazla olmasının da önemli bir etkisi olduğunu ifade eden öğretmen de bulunmaktadır.

Çalışmanın sonucunda tespit edilen sorunların çözüm noktasında katkı sunmak adına şu önerilerde bulunulabilir:

- Matematik derslerinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalı ve çeşitli zekâ türlerine yönelik örnekler zenginleştirilmeli,
- Öğrencinin daha kolay anlaması için öğretmenler, matematik derslerinde günlük hayat örneklerinden yola çıkmalı ve konuyu görselleştirilmeli,
- Ağır bir matematik müfredatı yerine yaş grubuna göre eğitim yapılmalı,
- Müfredat hazırlanırken bölgesel farklılıklar da dikkate alınmalı,
- Öğretmenler kendilerini mesleki açıdan geliştirmeli ve güncellemeli, bunun için hizmet içi eğitimler artırılmalı,
- Hangi ders kitabının kullanılacağı noktasında öğretmene esneklik tanınmalı,
- Öğretmenler matematik öğretirken kitaba bağımlı kalmamalı dersi sevdirecek yeni yöntem, teknik ve materyaller kullanılmalı,
- Yeterli formasyon eğitimi almayan ve alan dışından gelen öğretmenlerin, sınıf öğretmeni olarak görev yapmaması için gerekli tedbirler alınmalı,
- Okullarda ders materyalleri MEB tarafından eksiksiz olarak karşılanmalıdır.

KAYNAKÇA

AKSU, H. H. (2008). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 1-10.

ATASEVEN, B. (2012). Nitel Araştırmalarda Veri Kalitesinin Önemi. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi*, 13, (2), 543-567.

BAKİ, A. (2006). Kuramdan Uygulamaya Matematik Öğretimi. İstanbul: Bilge Matbaacılık.

BAYKUL, Y. (1995) İlköğretimde Matematik Öğretimi. Ankara: Pegem. s. 27.

ÇEPNİ, S (2001). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Erol Ofset: Trabzon

ÇOBAN, A. (2002). Matematik Dersinin ilköğretim Programları ve Liselere Giriş Sınavları Açısından Değerlendirilmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (16–18 Eylül 2002). Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi

- DUMAN, T., Karakaya, N., Çakmak, M., Eray, M. ve Özkan, M. (2001). Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu matematik, Ankara: Nobel yayın dağıtım
- ERSOY, Y. (1997). “Okullarda Matematik Eğitimi: Matematikte Okur-Yazarlık”. HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 13, 107-112.
- KÖROĞLU, H.,ve YEŞİLDERE, S. (2004). İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zekâ Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2).
- MEB. (2010). *PISA 2009 Projesi Ulusal Ön Raporu*. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2013). *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2016). PISA 2015 ulusal raporu. MEB Ölçme, Değerlendirme Ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- ÖZDEN, M. (2007). Kimya Öğretmenlerinin Kimya Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Nitel ve Nicel Yönden Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 40-53.
- ÖZYÜREK, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar Ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- RAZON, N. (1997). *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*, İstanbul: ÇYDD Yayınları 1.
- TALL, D. O. and RAZALI, M. R. (1993). Diagnosing students' difficulties in learning mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 24(2), 209-222.
- UMAY, A. (1996). Matematik Öğretimi Ve Ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 145-149.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

4+4+4 EĞİTİM SİSTEMİNİN BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARA ETKİSİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*

Lütfi ÜREDİ**
Abdurrahman GÜL***

ÖZ

Günümüzde çağın hızını yakalayabilmek için okullarda uygulanacak verimli bir eğitim sistemine ihtiyaç duyulur. Mevcut sistem beklentilere cevap veremediği durumlarda sistemde kusurlu görülen taraflarda değişiklikler yapılabılır. Ülkemizde uygulanan eğitim sistemlerinde de zaman zaman köklü ya da yüzeysel değişiklikler yapılmıştır. Sistemlerde yapılan değişikliklerin etkileri olumlu ya da olumsuz olabilir. Türk Eğitim Sistemi'nde yapılan değişikliklerden birisi de 2012 yılında yürürlüğe konulan 4+4+4 eğitim modelidir. Bu model gerek kamuoyunda gerekse eğitim camiasında çokça tartışma konusu olmuştur. Günümüzde de halen güncelliğini korumaktadır. Yeni gelen eğitim sistemi eğitim-öğretim kurumlarında etkisini göstermektedir. Bu eğitim-öğretim kurumlarından birisi de birleştirilmiş sınıflardır. Birleştirilmiş sınıflar aynı derslikte birden fazla sınıfın aynı anda öğretim görmesidir. Çalışmanın amacı 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara etkisinin olumlu olumsuz yönleri hakkında öğretmen görüşlerine başvurmaktır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum araştırması tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Mardin ilinde öğretmenlik yapmakta olan birleştirilmiş sınıf okutmuş ya da okutmakta olan 52 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerini almak için 5 açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracı uygulanmıştır. Veri toplama aracı uygulanmadan önce uzman görüşü alınmıştır. Katılımcıların görüşleri betimsel analize tabi tutulmuş olumlu-olumsuz yönleri listelenerek tablolaştırılmıştır. Katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde 4+4+4 eğitim modelinin birleştirilmiş sınıflara etkileri öğrenci sayılarının azalması, 5.sınıfların bir üst kuruma geçmesi, küçük yaşta dil eğitime başlanması yönünden olumlu görülmüş; ilk uygulandığı yıl artan öğrenci sayısı, sınıf öğretmenine yardımcı olan 5.sınıf öğrencilerinin okuldan ayrılması, okullarda gerekli fiziki düzenleme yapılmaması ve kas gelişimi yeterli olmayan 60-66 aylık çocukların okula başlaması yönünden olumsuz görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Sistemi, 4+4+4 Eğitim Modeli, Birleştirilmiş Sınıflar

TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE EFFECT OF 4+4+4 EDUCATION SYSTEM IN COMBINED CLASSROOMS

ABSTRACT

Nowadays, an efficient education system is needed to apply at schools in order to catch up with the speed of era. It can be made changes in defective sides of the system when the present system doesn't meet the expectations. From time to time, it has been made some radical or superficial changes in our education system. The effects of the changes in the systems might be positive or negative. One of the changes made in Turkish Education System is 4+4+4 education model that has been came into operation in 2012. This model has been discussion subject both among public and educators. It is stil on the agenda. The new education system shows its effects on the education institutions. One of these institutions is the combined classrooms. They are the classrooms in which more than one classrooms study lessons at the same time. The aim of the study is to apply teachers' opinions about the effect of 4+4+4 education system in combined classrooms. In this study, case research is preferred among qualitative research patterns. Practice group of this study consists of 52 teachers who have instructed combined classrooms and have still been teaching at these classrooms in 2015-2016 academic year in Mardin. It has been applied a questionnaire that comprises 5 open ended questions so as to be informed about teachers' opinions. Before applying the questionnaire, an expert view has been taken into consideration. Participants' views are subjected to descriptive analysis and pros and cons are listed. Direct quotations are allowed for in order to reflect the participants' views starkly. The positive effects of 4+4+4 education system to combined classrooms are the reducing number of students, 5th grade students' passing to senior school, and learning foreign language in young ages. And the negative sides of it are the rising number of students in the year

* Bu çalışma, 11-14 Mayıs 2016 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş şeklidir.

** Doç. Dr. Lütfi Üredi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, lutfiuredi@gmail.com

*** Abdurrahman Gül, MEB, Mardin/Ömerli Beşikkaya ilkokulu, abdurrahman-1992@hotmail.com

when it has been first applied, 5th grade students' (who help their teachers) passing to senior school, the inefficient physical settings of schools, 60-66 month children' (whose psychomotor development is inadequate) beginning to school.

Key Words: Education System, 4+4+4 Education Model, Combined Classrooms

GİRİŞ

4+4+4 Eğitim Sistemi

Ülkelerin gelişmişlik seviyeleri eğitim sistemlerinin niteliğiyle paraleldir. Eğitim sistemleri gelişme politikasına göre şekillenebilir. Ülkeler kusurlu, kalitesiz, verimsiz olan eğitim sistemlerinde çeşitli değişikliklere gidebilir. Çağımız hızlı bilgi teknolojisiyle beraber eğitim sistemlerinde, öğretim programlarında uygulanan eğitim modellerinde de değişime ve çağın gereklerine uyum sağlayabilme yolunda değişiklikler ve yenilikler yapılmaktadır. Türk eğitim sistemi milyonlarca öğrencisi, yüz binlerce çalışını ile eğitim modelleri ve eğitim programlarında değişiklik yapma, eğitimde yeni reformlar gerçekleştirme çalışmalarıyla sürekli gündemdeki yerini almaktadır. Eğitimde yapılan reformların bir kısmı toplumdan ve eğitim camiasından olumlu tepkiler alırken bazılarının da toplumdan ve eğitim dünyasından sert eleştiriler aldığı da görülmektedir (Epçaçan, 2014: 506). Ülkelerin ekonomik ve sosyal gelişmişlik düzeylerini belirleyen etmenlerin başında eğitim sistemlerinin kaliteli, çağın gerektirdiği niteliklerle uyumlu, toplumun yapısı ve ihtiyaçlarına uygun olması gelmektedir. Eğitim sistemlerinin kalitesini belirleyen unsurların başında, okul öncesinden ilk ve orta öğretimin bitimine kadar geçen sürenin yaş grupları, okul aşamaları ve müfredat yapısı açısından sağlıklı planlanması gelmektedir. Öğrencilerin yaş grupları itibarıyla gelişim özellikleri ve ihtiyaçları ile uyumlu olmayan bir ilk ve ortaöğretim yapısı, kaliteli araçlar, nitelikli insan gücü ve yüksek bütçelerle desteklense dahi umulan sonuçları vermeyecektir. Bu noktada, özellikle temel eğitim aşamasının doğru kurgulanması büyük önem taşımaktadır (Akbaşlı ve Üredi, 2014: 110).

Eğitimde reform çabaları, ülkelerin ekonomilerinin bilgiye dayalı olarak büyüdüğünün anlaşılması ile önem kazanmıştır. Özellikle bilgi çağında ülkeler ekonomik gelişmelerini hızlandırmak için eğitim sistemlerine daha çok yatırım yapmaya başlamışlardır. Eğitimde reform çabalarının genel amacı halk eğitimini gerçekleştirmektir. Bu amaç vatandaşların zihinsel, fiziksel, sosyal gelişmelerini desteklemek, yaşam standartlarını yükseltmek, ülke ekonomisinin güçlenmesini sağlamak, ülkenin uluslararası alanda rekabet edebilme gücünü arttırmak yoluyla gerçekleştirilmektedir. Eğitim reformu çabalarının bir diğer amacı da toplum yapısında bir değişiklik meydana getirmek, yeni bir toplum yaratmaktır. Bu amaç eğitim programlarının güncellenmesi, eğitim kurumlarında iş ve işlemlerin yürütülmesinde izlenen süreçlerin değiştirilmesi, eğitimde yeni yöntem ve tekniklerin uygulanması, eğitim çalışanlarının iş tanımlarının yenilenmesi gibi, bazıları sıralanabilen uygulamalarla gerçekleştirilmektedir (Ünal, 2013: 324-325).

Yapılan değişiklikler beraberinde olumlu ya da olumsuz sonuçlar getirirler. Değişimden olumlu sonuçlar gibi olumsuz sonuçlar da beklenir. Değişim etkililik, verimlilik, güdülenmek ve doyum düzeyinin artırılması gibi gelişmelerle sonuçlanırsa olumlu, kontrolsüz bir süreç içinde dağılma ve etkinliğin azalması ile sonuçlanırsa olumsuz olarak nitelenebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995: Akt: Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013: 15).

Ülkemizde de zaman zaman eğitim sisteminde kusurlu görülen taraflar değiştirilmeye çalışılmıştır. Bu değişimlerden biri de 4+4+4 diye bilinen ve kamuoyunda çokça tartışılan eğitim sistemindeki değişikliklerdir. Türkiye'nin eğitimde son yıllarda attığı iki önemli adım olan 2004 yılı reformu ve 4+4+4 eğitim sistemi için birçok eleştiri yapılabilir. Bu eleştiriler, eğitime konu olan insanın "eksikliği" ve "oluş hali" içerisindeki dinamik yapısı ile "insan yetiştirme planı" olarak nitelenebilen eğitim programının sürekli iyi olma çabasının gereği olarak kabul edilebilir. Nitekim

literatürde, mükemmel, evrensel, olmuş-bitmiş ve tamamlanmış programdan söz edilemez. Aksine eğitim programları, gelişme ve değişimler karşısında sürekli güncellenme ihtiyacı içerisinde. Dolayısıyla MEB tarafından gerçekleştirilen 2004 yılı reformu ve 4+4+4 eğitim sistemine yönelik eleştirileri, bu meyanda ele almak ve yapılan eleştiri ve değerlendirmeleri de, sistemin revizyonu için gerekli olan bilgiler ve veriler olarak görmek mümkündür (Akpınar, Dönder, Yıldırım ve Karahan, 2012: 34-35). Zorunlu eğitimi kademeli olarak 12 yıla çıkaran ve kamuoyunda 4+4+4 diye adlandırılan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı Resmi Gazete yayımlanarak yürürlüğe girdi (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013: 14). Bu kanunda 4+4+4 eğitim sistemiyle ilgili maddeler şu şekildedir:

MADDE 1 – 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 3 üncü maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 3 – Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.”

MADDE 2 – 222 sayılı Kanunun 7 nci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 7 – İlköğretim; 1 inci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur.”

MADDE 3 – 222 sayılı Kanunun 9 uncu maddesinin birinci fıkrası aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir.”

MADDE 4 – 222 sayılı Kanunun 14 üncü maddesinin birinci fıkrasında yer alan “büyüklüğüne” ibaresi “İlkokullar ve ortaokullar birlikte veya ayrı oluşlarına, büyüklüğüne” şeklinde değiştirilmiştir.

MADDE 7 – 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 22 nci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 22 – Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.”

MADDE 8 – 1739 sayılı Kanunun 24 üncü maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 24 – İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir.”

MADDE 9 – 1739 sayılı Kanunun 25 inci maddesinin mülga birinci fıkrası aşağıdaki şekilde yeniden düzenlenmiştir.

“İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir.”

İlgi Kanunla ilkokul 4 yıllık eğitim öğretim veren kurum olarak tanımlandığından, birleştirilmiş sınıf uygulamaları 1, 2, 3 ve 4. sınıfları kapsayacak şekilde uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı için, 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemleri e-okul sistemi üzerinden merkezi olarak yapılacağı ve 60-66 ay arasındaki çocukların ise velisinin yazılı isteği ile gelişim yönünden hazır

olduğu anlaşılanların ilkokula devamları sağlanacağı belirtilmektedir (MEB, 2012b: Akt: Külekçi, 2013: 370).

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 yılında alınan kararlarla gerçekleştirilen 4+4+4 uygulaması da eğitim reformu niteliği taşımaktadır. Bu reform kapsamında zorunlu öğretimin süresi, okul kademelerinin isimleri ve süreleri değiştirilmiş, kademeler arası geçişler düzenlenmiş, yeni seçmeli dersler oluşturulmuş, öğrencilerin okula başlama ve okuldan mezun olma yaşları değiştirilmiş, öğretmenlerin özlük haklarını etkileyecek çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır (Ünal, 2013: 325).

Kamuooyunda 4+4+4 olarak bilinen sistem ile zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Okullar ilkokul, ortaokul ve lise olarak kademelendirilmiştir. İlköğretim kurumları yönetmeliği değişikliğiyle daha önce 72 ay olan ilkokula başlama yaşı 60 aya indirilmiştir. 66 ay ve üzeri yaş aralığındaki çocuklar için ilkokul zorunlu tutulmuştur. 60-66 ay arası yaş çocuklarının okula devamı velinin isteğine bağlanmıştır (Başar, 2013: 242).

Literatürde, öğretmenin eğitim sisteminin işleyişi üzerindeki önemine sıklıkla vurgu yapılmış ve öğretmenlerin sistem içerisindeki rollerine ilişkin yüzlerce araştırma yapılmıştır. 2012 yılında, Türk Eğitim Sisteminde yapılan köklü değişim de öğretmenleri derinden etkilemiştir. Buna göre 18. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar doğrultusunda 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu sistemle 5+3 kesintisiz 8 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim sistemi 4+4+4 olarak kesintili olarak uygulanmaya başlamış ve ilk 4 yıl ilkokul, ikinci 4 yıl ortaokul, üçüncü 4 yıl lise olarak düzenlenmiştir (Güven, 2012: Akt: Demir, Doğan ve Pınar, 2013: 1083).

Görüldüğü gibi yeni gelen sistemle bazı köklü değişiklikler yapılmıştır. Unutulmamalıdır ki bu sistemi uygulayacak olan öğretmenlerdir. Özellikle erken yaşta okula başlayacak öğrencilerin başarıları ve adaptasyonlarında en büyük pay sınıf öğretmenlerine düşmektedir.

Bir ülkedeki reform çabalarını gerçekleştirecek en etkili unsur öğretmenlerdir (Eurydice, 2008: Akt: Ünal, 2013: 325). Bu yüzden yetiştirilen öğretmenlerin uygulanacak eğitim sistemine göre yetiştirilmesi gerekir.

Eğitim programlarına uygun olarak hazırlanacak eğitim faaliyetleri, sınıf düzenlemeleri, öğrenci faaliyetleri çocukların gelişimlerinde olumlu rol oynayacaktır. Sınıf öğretmenleri çocuk üzerinde ailesinden sonra en fazla etkiye sahip olan kişidir. Çocuk ilk kez geldiği okulda, kendisini, arkadaşlarını, okul çevresini tanırken, okuma yazma öğrenirken, okulun dolayısıyla toplumun kurallarına uymaya çalışırken kendisine sınıf öğretmenini model almaktadır. Çocukların sınıf öğretmenlerinden öğrendikleri bilgi, beceri ve alışkanlıklar eğitim yaşantıları boyunca değişmemekte, bu gerçek sınıf öğretmenin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (Ünal, 2013: 326).

Birleştirilmiş Sınıflar

Türkiye'nin kendine özgü sosyal, ekonomik ve coğrafi şartları, zorunlu eğitimin tek bir öğretim şekli ve tek tip okul yapısı ile gerçekleştirilmesini güçleştirmektedir. Zorunlu eğitimin ilk kısmını oluşturan ilkokul, tam zamanlı ya da iki zamanlı olarak, taşınmalı, yatılı-pansiyonlu ve birleştirilmiş sınıflı okul uygulamaları şeklinde gerçekleştirilmektedir (Taşdemir, 2014: 1460).

Birleştirilmiş sınıf farklı yaş grubundaki öğrencilerin bir araya gelerek öğrenim gördüğü sınıflar olarak da tanımlanabilir (Erdem, 2008: Akt: Külekçi, 2013: 369).

Birleştirilmiş sınıf, bir sınıfa düşen öğrenci sayısının azlığı ve bu gibi sınıflara ayrı birer öğretmen verilmemesi nedeniyle birden çok sınıfın birleşmesinden oluşan ve tek bir öğretmenin yönetiminde bulunan sınıftır (Oğuzkan, 1981: Akt: Taşdemir, 2014: 1460).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, ülkemiz milli eğitiminde çok eskiden beri uygulanmaktadır. Türkiye'de bu uygulamayı zorunlu kılan üç temel neden vardır. Bunlar; öğrenci

sayısının azlığı, öğretmen sayısının azlığı ve derslik sayısının yetersizliğidir. 16 bin 379 birleştirilmiş sınıflı okulun, 7 500'ünün tek öğretmenli olması, öğrenci sayısının azlığının en önemli neden olduğunu göstermektedir (Dursun, 2006: 35).

Türkiye'de birleştirilmiş sınıflı okullar genelde kırsal alanda yer almakta ve bir öğretmene birden fazla sınıfın düştüğü okullardır (Taşdemir, 2014: 1461).

Birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkması geçmişten günümüze bir takım sosyal ve ekonomik sebeplerden dolayı ortaya çıkmıştır (Erdem, 2015; 15).

- ✓ Birleştirilmiş sınıfların oluşmasında ilk neden belki de geçmiş yıllarda öğretmen sayısının yeterli olmamasıdır.
- ✓ Diğer bir neden ülkemizdeki 'köyden kente' bir göç olgusu ve bunun beraberinde getirdiği bir takım sorunlardır.
- ✓ Öğrenci sayısı az olan köy okullarına müstakil sınıflar açmak için öğretmenler göndermek ekonomik açıdan da ekonomiye artı bir masraftır.
- ✓ Yakın zamanda uygulamaya geçilen 'taşınmalı eğitim' yerine öğrenci azlığından kapanan köy okullarının açılması 'birleştirilmiş sınıfları' gündeme getirmektedir.

Öğretim şekli, birleştirilmiş sınıfları bağımsız sınıflardan ayıran en önemli farklılıktır. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler, normal öğretimin yapıldığı bağımsız sınıflardan farklı olarak derslerin önemli bir kısmını kendi kendilerine çalışarak ve öğrenerek geçirirler. Bunun sonucu olarak birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilere normal öğretimin yapıldığı sınıflardaki öğrencilere göre daha fazla iş ve sorumluluk düşmektedir (Öztürk, 2003: Akt: Külekçi, 2013: 369).

Birleştirilmiş sınıflar öğretmen, derslik ve öğrenci sayılarına göre oluşturulur. Buna göre (TTK, 2015):

Öğretmen Sayısı	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
1		1+2+3+4		
2	1+2		3+4	
3	1	2+3		4

Birleştirilmiş sınıf uygulamasına yönelik sınıf öğretmenlerinin yaklaşımlarının olumlu olduğu söylenemez. Bu olumsuz yaklaşımda uygulamanın yapıldığı okulların buldukları yerleşimlerin coğrafi bakımdan izole konumda olmalarının yanı sıra nüfus yoğunluğunun azlığına bağlı olarak düşük yoğunlukta bir sosyo-ekonomik yaşamın varlığıdır (Aksoy 2007: Akt: Sağ, 2010: 46).

Ülkemizde birleştirilmiş sınıflar daha çok köy olgusuna dayanmaktadır. Ülkemizin sosyal demografik yapısı ve kırsal yerleşim alanlarının varlığı, nüfusu az olan yerleşim yerlerinde öğrenci sayısının azlığı, az mevcutlu sınıflara birden fazla öğretmen verilmesinin imkânsızlığı nedeniyle, birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup halinde, bir öğretmen yönetiminde okutulması zorunluluğunu doğurmuştur (Köksal, 2002: Akt: Külekçi, 2013: 370).

Sınıfların birleştirilmesi ile oluşturulan gruplarda çocukların birbirleriyle etkileşim içerisinde olması ve bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları, birkaç seviyeden oluşan öğrencilerin bir arada okutulduğu için *ekonomik* olması, öğrencilerin dayanışma ve yardımlaşma

becerilerini geliştirmesi, okulda demokratik eğitimi öğrencilerin yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlaması birleştirilmiş sınıfların avantajlarından bazılarıdır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması ölkemizin bir gerçeği olup daha uzun yıllar ölkemizde göröleceği düşünülmektedir (Aybek ve Aslan, 2014: 254).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenin, en çok zorlandığı durumlardan biri sınıf içindeki öğretim faaliyetidir. Üst sınıflarda okuma ve yazma bilmeyen öğrencilerin olması, öğretmenin gerçekteleireceği öğretim etkinliklerinin etkililiğini ve verimliliğini düşürmüştür. Çözüm olarak da üçüncü ve ikinci sınıftaki okuma yazma bilmeyen bu öğrencileri, tekrardan birinci sınıfa almıştır. Bu durumun birleştirilmiş sınıf uygulamasının bir avantajı olduğunu, müstakil bir sınıfta bu sorunu çözmenin imkânsız olduğunu belirtmiştir (Sidekli, Coşkun ve Aydın, 2015: 322).

Öğretmenin görev ve sorumluluklarının artması, derse hazırlık için daha fazla zamana ve enerjiye ihtiyacı olması, birleştirilmiş sınıfla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması ve yeterli düzeyde rehberlik edecek deneyimli öğretmenlerin olmaması şeklinde öğretmenler açasından olumsuz etkileri vardır. Bunun dışında bağımsız sınıflarda uygulanan müfredatının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasından kaynaklı programının çoğundaki hedeflere ulaşılmaması sonucu öğrencilerin yetersiz bilgilerle mezun olması şeklinde öğrenciler açasından olumsuz etkilerinin olduğu da belirtilmektedir (Köksal, 2002: Akt: Külekçi, 2013: 370).

şahin tarafından yapılan araştırmada birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğretmenlerin mesleki heyecan ve motivasyonları üzerinde olumsuz etkileri olduğu ve birleştirilmiş sınıflarda görev almak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler uygulama süreci ve sonuçları dışında ulaşım, barınma, sosyal yaşam, temel gereksinimlerin karşılanmasında yaşanan güçlükler gibi gerekçeler nedeniyle birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (şahin, 2003: Akt: Dursun, 2006: 35).

2012 yılında gelen 4+4+4 eğitim sistemiyle her eğitim kurumu etkilendiği gibi birleştirilmiş sınıflar da öğretmen normu, öğrenci sayısı, okulun fiziki yapısı gibi faktörler bakımından etkilenmiştir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara çeşitli faktörler bakımından birleştirilmiş sınıflarda görev yapmış ya da yapmakta olan öğretmenlerden görüş alarak olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymaktır. Bu sistemle ilkokul kademesinde olan 5. sınıflar birleştirilmiş sınıflardan ayrılmasıyla uygulamalarda farklılıklar meydana gelmiştir. Bu bakımdan araştırılmaya değer bir konu olduğu düşünülmüştür.

Problem Durumu

Bu çalışmada “4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara etkileri nelerdir?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

1. 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflardaki öğrenci başarıları yönünden etkisi nedir? (Olumlu-Olumsuz Yönleri)
2. 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflardaki öğrenci sayıları yönünden etkisi nedir? (Olumlu-Olumsuz Yönleri)
3. 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimi yönünden etkisi nedir? (Olumlu-Olumsuz Yönleri)
4. 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara okulun fiziksel yapısı yönünden etkisi nedir? (Olumlu-Olumsuz Yönleri)
5. 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmen yönünden etkisi nedir? (Olumlu-Olumsuz Yönleri)

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma birleştirilmiş sınıflarda görev yapmış ya da yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıfları etkisi hakkında görüşlerini alabilmek için nitel bir çalışma olarak yapılmıştır. Nitel araştırmalar psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağlarlar (Büyüköztürk vd., 2013: 234). Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması; güncel bir olguyu gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984: Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmada iki bölümden oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Birinci bölümde katılımcının kişisel bilgilerini tespit etmek için kategori halinde sorular hazırlanmıştır. İkinci bölümünde ise araştırmanın amacına yönelik 5 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Açık uçlu sorulara cevap yazdırmak çok faydalı bilgiler sağlayabilir. Bu çeşit sorularla, genellikle araştırılacak bir konunun hangi yönünün daha önemli olduğunu ve araştırılmasında ne çeşit faydalar sağlayabileceğini ortaya çıkarmak için araştırmaya katılan bireylerin görüş ve düşüncelerinden faydalanılmaktadır (Çepni, 2012: 202). Bu görüş ve düşüncelerden nitel veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma için çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Mardin ilinde öğretmenlik yapmakta olan birleştirilmiş sınıf okutmuş ya da okutmakta olan 52 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Görüşme formundaki sorulara gerek internet üzerinden gerekse dağıtılan kağıt üzerinden cevap vermeleri istenmiştir. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulacağı söylenerek sorulara içtenlikle cevap verdikleri kabul edilmiştir.

Aşağıda katılımcıların kişisel bilgilerine ait bilgiler verilmiştir:

a. Kıdem bilgileri

1-5 yıl	41
6-10 yıl	10
11-15 yıl	1

b. Mezun olduğu okul

4 Yıllık Sınıf Öğretmenliği	44
Fen-Edebiyat Fakültesi	3
Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Başka Bir Bölümü	3
Eğitim Enstitüsü	0
Diğer	2

c. Çalıştığınız eğitim kurumunun yeri

Köy-Kasaba	34
İlçe	18

d. Cinsiyet

Kadın	28
Erkek	24

e. Kadro durumu

Kadrolu	36
Aday	9
Ücretli	7

Veri Toplama

Araştırma için veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ‘yarı yapılandırılmış görüşme formuyla’ toplanmıştır. Formla ilgili olarak alan uzmanı görüşlerine başvurulmuş gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu anket formunda araştırmanın problem cümlesine göre sorular belirlenmiş konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Bu araştırma ve inceleme sonrasında konuyla ilgili 5 açık uçlu soru belirlenmiştir. Hazırlanan formla öğretmenlerin konuya ilişkin olumlu olumsuz görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler bütün görüşme formlarının toplanmasından sonra her birine kod verilerek incelenmiştir. Bütün veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Durum çalışmalarında toplanan veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bununla birlikte özgün görüş ve fikirleri yansıtmak şeklinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224). Bu kurala dayanarak katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için zaman zaman doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar için katılımcılara kodlar verilmiştir. Bu kodlar kadınlar için K1, K2, K3... şeklinde; erkekler için de E1, E2, E3... şeklindedir.

Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224). Hazırlanan bu çerçeveye göre veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Bu aşamada veriler mantıklı bir şekilde bir araya getirilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın konusuyla ilgili iki ana çerçeve belirlenmiştir. Bu çerçeve 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara olumlu ya da olumsuz özellikleri olarak görülmüş görüşme formundaki sorularla bu çerçeveye göre veriler elde edilmiştir. Sistemin olumlu ya da olumsuz yönleri sorularda yer alan konu bölümlerine göre incelenmiştir.

1) 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflardaki **öğrenci başarıları yönünden** etkisi nedir? (Olumlu-Olumsuz Yönleri)

Tablo 1: Öğrenci başarılarına etkileri

Olumlu Yönleri	f	Olumsuz Yönleri	f
Sınıf sayısının azalması	11	Küçük yaşta okula başlama	21
5.sınıflara branş öğretmenlerinin girmesi	2	Hazırbulunuşluk	8
		Müfredattan dolayı	4
		5.sınıfların ilkokuldan ayrılması	3
		Uygulandığı ilk yıldaki öğrenci sayısı	3
		Aynı sınıftaki yaş farkı	2
		Diğer	2
Etkisi Yok	4		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde genel olarak erken yaşta oyun çağındaki çocukların okula başlamaları, kas gelişimi ve isteğe bağlı başlama olduğu için aynı sınıfta yaş farkı olması sebebiyle başarılarının olumsuz etkilendiği sonucuna varılmıştır. Bunların yanında 5. sınıfa geçen öğrencilerin yaşlarının küçüklüğü ve birden fazla öğretmen değişikliğine adapte olmakta zorlanmaları olumsuz yönlerdir. 4+4+4 eğitim sisteminin uygulandığı ilk yılda da 1.sınıflarda artan öğrenci sayısı da öğrenci başarılarını olumsuz etkileyeceği açısından değerlendirilmiştir.

Öğrenci başarısına getireceği olumlu yönler ise 5.sınıfların gitmesiyle azalan sınıf sayısı öğretmenlerin yükünü hafiflettiği için olumlu değerlendirilmiştir. Bunun yanında 5.sınıflara branş öğretmenlerinin girmesi de onların başarısını olumlu yönde etkileyeceği ön görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örnek cevapları:

K1: "4+4+4 ile birlikte okula başlama yaşının düşmesi küçük kas gelişimi yetersiz çocukların okula başlamasını da beraberinde getirdi. Bir yanda kalem tutmakta zorlanan çocukların olduğu diğer yanda kas gelişimi yeterli düzeyde olan çocukların olduğu karma grup dersin verimini düşürebilir."

K2: "4+4+4 sisteminin birleştirilmiş sınıflara olumsuz yönleri çoktur. Yaşı sistem gelmeden önce gönderilen öğrenciler sistem geldikten sonra bir küçükleri ile aynı sınıfta olmaları ve bir de başka sınıf ile birleşmiş olmaları hep bir adım geride olmalarını ve başarısız özgüvensiz öğrenci yetişmelerine olanak sağlar."

K7: “Tek öğretmenli okulda 5 sınıf bir arada okurken 4+4+4 sistemiyle birlikte 4 sınıf bir arada okumaktadır. Bu da öğretmenin yükünü azaltmakta öğrencilerle daha fazla ilgilenme imkanı bulmaktadır. Böylece öğrenci başarısı artmaktadır.”

2) 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflardaki **öğrenci sayıları yönünden** etkisi nedir? (Olumlu-Olumsuz Yönleri)

Tablo 2: Öğrenci sayılarına etkileri

Olumlu Yönleri	f	Olumsuz Yönleri	f
5.sınıfların ayrılması olumlu oldu.	20	Artan öğrenci sayısı olumsuz etkiledi.	15
Sayının azalması olumlu oldu.	6	Sayı azaldı, bu yüzden okul kapanıyor.	3
Diğer	2	5.sınıfların ayrılması yardım almayı olumsuz etkiledi.	3
Etkisi yok.	4		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu soruda görüşleri incelendiğinde sistemin ilk uygulandığı yıl artan öğrenci sayısı ve bu artışla öğrencilerle birebir ilgilenme zamanının düşmesi, 5.sınıfların da okuldan ayrılmasıyla yardımcı öğrencilerin azalması sistemin olumsuz etkileridir. Ancak bu artışın olumlu yönleri de bulunmaktadır. Nüfusu az olan yerlerde sınıf açılma oranı artması, öğrenci sayısının artmasıyla sınıf içi iletişim gelişmesi artışın olumlu yanları olarak görülmüştür. Bu yanıtların yanında 5.sınıfların gitmesiyle sayı azaldı diyen katılımcıların da olumlu ve olumsuz görüşleri vardır. Öğretmenlerin 5.sınıfların yükünün üstlerinden kalkması ve bu azalmayla öğrencilerle ilgilenme süresinin artması olumlu olarak görülürken; okulların kapanma durumu olumsuz görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örnek cevapları:

E21: “Olumlu bir etki bırakmıştır yük bir nebze olsun azalmıştır. Akran eğitimi yönünden de en çok yardımcı olabilecek grup gitmiş yük öğretmene daha çok binmiştir. Birde norm kadro yönetmeliğine göre birçok okulun kapanmasına neden olmuştur.”

E11: “5.sınıf öğrencilerin ilkokuldan alınıp ortaokula verilmesi birleştirilmiş sınıflarda mevcudun düşmesini sağlamıştır. Ne kadar az öğrenci olursa çocukla birebir ilgilenmek o kadar kolay olacak bu da başarıyı pozitif yönde etkileyecektir.

K8: “Öğrenci sayısı düşmüş ve öğretmenin ilgileneceği öğrenci sayısı azalmıştır.

3)4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflardaki **öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimi** yönünden etkisi nedir? (Olumlu-Olumsuz Yönleri)

Tablo 3: Fiziksel ve zihinsel gelişim yönünden etkileri

Olumlu Etkileri	f	Olumsuz Etkileri	f
Okula erken başlama zihinsel açıdan olumlu.	7	Yaşın düşmesi olumsuz etkiledi.	29
Büyüklerle iletişim sağladığı için olumlu.	6		
Farklı ortam sağlamasından dolayı olumlu.	3		
Dil eğitimi için erken yaşta okula başlama olumlu.	2		
Etkisi yok.	4		

Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlar içerisinde çeşitli görüşler yer almaktadır. Farklı yaş gruplarının olması akran eğitimi açısından, erken okula başlamanın zihinsel ve dilsel gelişime etkileri bakımından olumlu görülmektedir. Bu olumlu görüşlere ayrıca çocukların okula erken yaşta adapte olmaları, küçük yaşta çocuklara farklı ortamlar sağlaması eklenebilir. 5.sınıfların okuldan ayrılması da küçük yaşta çocukların daha rahat hareket etmelerini sağlamıştır. Katılımcıların olumsuz görüşleri arasında öğrencilerin arasında fiziksel farkın olması, kas gelişiminin yetersizliği, çocukların erken yaşta okuldan soğuyabilmeleri, küçük yaşta birleştirilmiş sınıflarda okumaları yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örnek cevapları:

E10: “1.sınıfa kaydolun öğrenci yaş ortalamasını 1 yıl kadar geriye çektiği için aynı sınıftaki öğrenciler arasında 19 aya varan fiziksel/zihinsel durum farklılıkları oluştu. Bunun yüzünden sınıftaki öğrenciler arasında kazanımlara ulaşma açısından bir uçurum vardır. Küçük kas gelişiminin tamamlayamamış, algı yönünden yetersiz çocukların okula başlaması ders işlenişini zorlaştırdı.”

K3: “Gelişim, öğrenme ve deneyim yönünden birbirinden farklı düzeylerdeki öğrencilerle öğretim yapmak kolay değildir. Değişik sınıf düzeyindeki öğrencilerin tümünün gereksinimlerini karşılamak, onların bireysel farklılıklarını dikkate almak, uygun strateji yöntem ve teknikler seçmek, öğrencileri uygun araç gereç ve tekniklerle değerlendirmek oldukça zor bir görevdir.”

E7: “Fiziksel yönünden bir etkisi yok. Zihinsel yönden yaşın küçülmesi ile birlikte motor beceriler düştü. Buna karşın dil eğitimi daha başarılı ve sağlıklı hale geldi.”

3) 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara **okulun fiziksel yapısı yönünden** etkisi nedir? (Olumlu-Olumsuz Yönleri)

Tablo 4: Okulun fiziksel yapısı yönünden etkileri

Olumlu Etkileri	f	Olumsuz Etkileri	f
Sayının azalmasıyla okulun bahçesinin genişlemesi olumlu.	7	Gerekli düzenlemeler yapılmadığı için olumsuz.	17
5.sınıfların gitmesi araç-gereçlerin kullanımı yönünden olumlu.	2	Lavabo, sıra, tahta gibi araçların yaş grubuna göre yüksekte olması olumsuz.	12
		Diğer	1
Etkisi yok.	14		

Katılımcıların bu soruya verdiği cevaplar incelendiğinde bazı maddelerde birleştikleri görülmektedir. 5.sınıfların gitmesiyle okuldaki araç-gereçlerin kullanımı, bahçenin genişlemesi, okulun yıpranma oranının düşmesi olumlu etkilerin birleştiği maddelerdir. Ayrıca yine 5. sınıfların okuldan ayrılmasıyla birleştirilmiş sınıflarda sınıf bölümünü kolaylaştırmıştır. Bu olumlu yönlerin yanında olumsuz olarak birleşilen madde sistem gelmeden önce gerekli hazırlıkların yapılmamasıdır. Bu hazırlıklarla kastedilen okulda bulunan lavaboların, sınıf tahtası ve sıralarının boylarının küçük yaş grubuna göre ayarlanmamış olmasıdır. Bu sonuç öğrencilerin bu araçları kullanırken zorlanmalarına sebep olmaktadır. Ayrıca 5.sınıfların bir üst kuruma geçmesi okulları derslik sayısı bakımından zorlamıştır. Bu okullar zorunlu olarak sabahçı-öğrenci sistemine geçmek zorunda kalmışlardır. Bu etkileri katılımcılar tarafından olumsuz olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örnek cevapları:

K1: “Okuldaki sıraların yüksek olması, tuvaletlerde lavaboların yüksek olması çocukları olumsuz yönde etkilemiştir.”

K19: “Okullarda 1-2 3-4 olarak bölünmek daha kolay olduğu için ve köylerde sınıf sayısı az olduğu için olumlu etkilemiştir.”

E17: “Okulların fiziksel yapılarında büyük değişimler olmadığı gibi öğrenci sayısının azalmasıyla okul bahçesindeki öğrenci yoğunluğu azaldığından bu durum oyun alanlarını genişletmiş gibi görünmektedir.”

4) 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflarda **görev yapan öğretmen yönünden** etkisi nedir? (Olumlu-Olumsuz Yönleri)

Tablo 5: Öğretmen yönünden etkileri

Olumlu Etkileri	f	Olumsuz Etkileri	f
Öğrenci sayısının azlığı olumludur.	30	Yaş küçüklüğü öğretmenin yükünü arttırdı.	9
		Birleştirilmiş sınıflardaki zaman sorunu.	6
		Yaş farkı olması.	4
		5.sınıfların gitmesiyle yardımcı öğrencilerin azalması.	3
		Sayının artması.	3
Etkisi yok.	2		

Çalışmanın son sorusu katılımcıların bizzat kendileriyle ilgilidir. Bu sistemle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin etkilenme durumu sorulmuştur. Verilen yanıtlar incelendiğinde 5.sınıfların gitmesiyle öğrenci sayısı azalmış ve bu azalmayla öğretmenin iş yükü de azalmıştır diyerek olumlu görüşlerde bu madde ortak madde olarak görülmüştür. Ancak olumsuz yönlerin daha çeşitli olduğu görülmekte. Bunlar arasında birleştirilmiş sınıflardaki yaş farkının artması ve bu farkın öğretmeni zor durumda bırakması, 5.sınıfların gitmesiyle yardımcı olabilecek öğrenci potansiyelinin düşmesi sayılabilir. Ayrıca öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflardaki yaşadığı zaman sorunu, sistemle öğrenci sayısının artması öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme zamanını azaltması sayılabilecek diğer olumsuz yönlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örnek cevapları:

K2: “İki birleştirilmiş sınıfa aynı anda etkinlik yapmada sıkıntı çekilir. Üst sınıf gelişmiş olduğundan farklı etkinlikler ister, alt sınıf daha farklı etkinlik ister. Aynı anda ilgi gösterilmediğinden dolayı sıkıntı çekilir.”

E9: “1 ve 2.sınıflar birleşince fiziksel ve zihinsel düzeyleri aynı olmayan çocuklarla ilgilenmek ve onların seviyelerine inmede sıkıntılar olabilmektedir.”

E5: “Öğretmenin 5.sınıftaki yardımcı öğretmen rolündeki öğrencilerini elinden alarak, daha küçük öğrencilerle ilgilenmesini beraberinde getirdiğinden işini zorlaştırmıştır.”

TARTIŞMA ve SONUÇ

2012 yılında yürürlüğe konularak eğitim sistemimizde köklü değişikliğe sebep olan kamuoyunca 4+4+4 olarak bilinen eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara olumlu-olumsuz etkilerinin incelendiği bu araştırmada katılımcıların sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde

farklı görüşler olduğu saptanmıştır. Külekçi'nin (2013) 4+4+4 Eğitim Sisteminin birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleriyle yaptığı çalışmada sistemin birleştirilmiş sınıflara az da olsa olumlu katkıları olduğu ancak olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Çalışmada sistemin birleştirilmiş sınıflara çeşitli yönlerden etkileri olabileceği düşünülerek hazırlanan görüşme formunda katılımcı öğretmenler bazı sorularda hakim fikirler de beyan etmişlerdir. Örneğin ilk soruda öğrencilerin erken yaşta okula başlamaları başarılarını olumsuz yönde etkileyebileceği hakim görüştür. Memişoğlu ve İsmetoğlu'nun (2013) çalışmasında 1.sınıfa erken başlamanın okula uyum ve derslerin kavratılması konusunda sıkıntı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışmadaki bu soru hakkında aldığımız görüşe paralellik göstermektedir. Öğrenciler hazırbulunuşluk olarak zayıf görülmektedir. Uygulandığı ilk yılda 1.sınıflarda öğrenci sayısındaki artış da öğrenci başarısını etkileyen bir başka olumsuz özellik olarak görülmüştür. Bu olumsuz özelliklere karşın 5.sınıfların okuldan ayrılması öğrenci başarısını etkileyecek bir faktör olarak görülmektedir. Başar'ın (2013) çalışmasında ilk okuma ve yazma sürecinde 60-66 ay aralığında ilkokula başlamış öğrencilerin sürecin başında kalem tutma, yazıyı satır aralığına yazma, tahtayı kullanma, oran ve orantı konusunda sıkıntı yaşamışlardır. Akbaşlı ve Üredi'nin (2014) çalışmasında yaş olarak birbirleri arasında fazlaca ay farkı bulunan çocukların okula alışma sürecinde açısından çok fazla zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci soruda katılımcıların verdiği cevapların birbirlerinden çok farklı yönde olduğu görülmektedir. Bu sistemle öğrenci sayılarının artmış olduğunu söyleyerek olumlu ve olumsuz olarak görüş bildiren katılımcıların yanında öğrenci sayılarının azalarak bu durumun birleştirilmiş sınıflara etkisinin olumlu ve olumsuz yönleri belirtilmiştir. Sayının artarak olumlu etkilerini belirten katılımcılar öğrenci sayısının az olduğu yerlerde sınıf ve okul açılmasının zorunlu olması ve bu artışla öğrenci etkileşiminin artması yönüne dikkat çekmiştir. Sayı artışı olumsuz olarak değerlendirildiğinde öğretmenin yükünü arttırdığı belirtilmiştir. Sayının azalarak olumlu etkilerini dile getiren katılımcılar 5.sınıfların gitmesiyle öğretmenin yükünü azaldığını belirtmiştir. Külekçi'nin araştırma sonucunda da 5.sınıfların ortaokula geçmesi sayının azalması yönünden olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak 5.sınıfların gitmesi katılımcılar tarafından sayının azalmasının olumsuz etkileri kapsamında da yer almaktadır. Öğretmenlerin yardımcı öğrencilerini kaybetmeleri olarak değerlendirilmiştir.

Üçüncü soruda öğrencilerin fiziksel ve zihinsel açıdan etkilenmesi hususunda öğrencilerin erken yaşta okula başlamaları genel olarak olumsuz görülmüştür. Ancak çocuğun erken yaşta dil gelişimini tamamlaması, erken yaşta kendinden büyüklerle etkileşim içinde bulunması iletişim becerileri açısından, olumlu görülmüştür. Çocuğun erken yaşta okula başlaması zihinsel açıdan etkili olduğu ayrıca olumlu yönlerden biridir. Karadeniz'in (2012) çalışmasında ankete katılan katılımcıların %76,5'i 66 aylık çocukların okula başlamasını, %89,3'ü birinci sınıfta farklı gelişim düzeyindeki çocukların aynı sınıfta eğitim almalarını ve %86,5'i 66 aylık çocukların anaokuluna gitmeden ilkokula başlamasını sakıncalı bulmaktadır. Dirlik (2014)'in 4+4+4 Eğitim Sisteminde 60-66 Aylık Öğrencilerin Okula Hazırbulunuşlukta Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi isimli tez çalışmasında 60-66 aylık ve 67 ve üzeri aylık öğrencilerin birlikte eğitim gördükleri sınıflarda uyum sorununun daha çok yaşandığı sonucuna varılmıştır. Bu da farklı yaş gruplarının bir arada olmasının öğrencilerin okula uyumunu olumsuz anlamda etkilediğini göstermektedir. Sirem'in (2014) tez çalışmasında da 60-66 aylık çocukların okula uyum sağlamada sorun yaşadıkları ve 4+4+4 okul sisteminin ilkokuma yazma öğretim sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Başar'ın (2013) çalışmasında 60-66 ay aralığında ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrencilerin sürecin başında öz bakım becerileri bakımından yetersiz olduğu görülmektedir. Akbaşlı ve Üredi'nin (2014) çalışmasında da 1.sınıfa başlama yaşının öne alınması ilkokuma yazmaya başlama süreci açısından büyük sorunlar yaratacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü soruda sistemin birleştirilmiş sınıflara okulun fiziksel yönünden etkilerinde gerekli düzenlemeler yapılmadan sisteme ani geçiş yapıldığı hakim görüştür. Memişoğlu ve İsmetoğlu'nun sistem hakkında yönetici görüşlerini aldıkları çalışmada sistemin pilot okullarda

uygulanmamış olması eksiklik olarak görülmüştür. Ünal'ın (2013) çalışmasında çıkan sonuçta da okulların fiziksel altyapılarının sisteme uygun olmadığı düşünülmektedir. Lavaboların, sıraların, sınıf tahtalarının küçük yaşta okula başlayacak çocuklar açısından kullanışlı olmadığı ve gene gerekli düzenlemeler yapılmadığından 5.sınıfların bir üst kuruma geçmesi bu kurumlarda derslik sayısının yetersiz olması sebebiyle zorunlu ikili öğretimin yapılması olumsuz etkiler olarak değerlendirilmiştir. 5.sınıfların gitmesi bu açıdan olumsuz değerlendirilirken bu sınıfların gitmesiyle okuldaki araç-gereç kullanımının rahatlığı ve okul bahçelerinin genişlemesi olumlu olarak değerlendirilmektedir. Yılmaz'ın (2014) doktora tezi çalışmasında ilkokulda aynı bahçede, arasında yaş farkı çok olan çocukların birlikte oynamalarının doğru olmadığı, 7-11 yaş grubu ile 11-15 yaş grubunun ilgi alanları, oynadığı oyunlar, fiziksel aktiviteleri birbirinden çok farklı olup aynı fiziki ortamda olmalarının psikolojik gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle fiziki koşulların yeni sistemle uyumu arttıkça sistemin başarısının pozitif yönde artacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte yeterli derslik, uygun bina, yaş gruplarının aktivite yapabileceği fiziki ortam (okul bahçesi), etkinlik malzemeleri vb. fiziki ihtiyaçların da sistemin uygulanması için yeterli düzeyde bulunması gerektiği düşünülmektedir.

Son soruda sistemin birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere etkisi konusunda sistemle öğrenci sayısının azalması ve 5.sınıfların bir üst kuruma geçmesi öğretmenlere olumlu yönde etki ettiği belirtilmiştir. Ancak 5.sınıfların gitmesi bu bakımdan olumlu görülürken yardımcı öğrencilerin azalması olumsuz etki olarak görülmektedir. Ayrıca sınıflardaki sayı artışı, okula başlama yaşının düşmesi, öğrenciler arasındaki yaş farkı öğretmenlerin yükünü arttıracak unsurlar olarak değerlendirilmiş olumsuz etkiler kapsamında alınmıştır. Bunların yanında birleştirilmiş sınıflardaki zaman sorunu da bir başka olumsuz etki olarak görülmüştür.

ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçlarını göz önüne alındığında 4+4+4 eğitim sistemiyle öğretim yapılan birleştirilmiş sınıflarda verimin artması için aşağıdaki uygulamalar önerilir:

- Unutulmamalıdır ki 4+4+4'lü sistemde ya da bu sistem dışında birleştirilmiş sınıf öğretmeninin yükü ve sorumluluğu müstakil sınıf öğretmenine göre daha fazladır. Bu durum göz önünde bulundurularak burada görev yapan öğretmenlere her türlü kolaylık sağlanmalıdır.
- Okula erken yaşta başlayanlar için zorunlu ana sınıfı eğitimi olmalı ve ana sınıfı olmayan yerlerde ana sınıfı açılmalıdır. Bu eğitim 60-66 aylık çocukların okula başladıkları zaman da okula uyumları ve kas gelişimi için faydalı olacaktır.
- Anasınıfı olmayan okullarda öğretmen tarafından öğrencilere kas gelişimini sağlayacak çalışmalar yaptırılmalı ve 1.sınıf kitapları buna uygun düzenlenmelidir.
- Okullarda küçük yaştaki öğrencilere uygun olmayan araç gereçlerde bir an önce düzenlemeye gidilmelidir.
- Öğrenci sayıları fazla olan okullara ek öğretmen ataması yapılmalıdır.
- Sınıf öğretmenleri ödevli ve öğretmenli dersler için ön hazırlık yapmalı kendilerine yardımcı olabilecek öğrenciler yetiştirmelidirler.

KAYNAKÇA

AKBAŞLI, S. ve ÜREDİ, L. (2014). "Eğitim Sistemindeki 4+4+4 Yapılanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri." *Journal of Teacher Education and Educators*. 3(1), s. 109-136.

AKPINAR, B., DÖNDER, A., YILDIRIM, B. ve KARAHAN, O. (2012). "Eğitimde 4+4+4 Sisteminin (Modelinin) Karşıt Program Bağlamında Değerlendirilmesi." *M.Ü. Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*. s. 25-39

AYBEK, B. ve ASLAN, S. (2014). "Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Yaşamış Oldukları Sorunlara ve Çözüm

Önerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Nitel Bir Araştırma).” *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(5), s. 251-263.

BAŞAR, M. (2013). “60-66 Ay Aralığında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Kişisel Öz Bakım ve İlkokuma-Yazma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.” *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8), s. 241-252.

ÇEPNİ, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Yayıncılık.

DEMİR, B.S., DOĞAN, S. ve PINAR, M.A. (2013). “4+4+4 Yeni Eğitim Sisteminin Yansımaları: 5. Sınıflardaki Eğitim-Öğretim Sürecinin Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi.” *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*.8(9), s. 1081-1098.

DİRLİK, C. (2014). “4+4+4 Eğitim Sisteminde 60-66 Aylık Öğrencilerin Okula Hazırbulunuşlukta Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi.” Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi-Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüleri. YÖK: 361680.

DURŞUN, F. (2006). “Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri.” *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. s. 33-57.

EPCAÇAN, C. (2014). “İlkokul ve Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin 4+4+4 Eğitim Sistemine İlişkin Görüşleri (Siirt İli Örneği).” *Ekev Akademi Dergisi*. 18(58), s. 505-522.

ERDEM, A.R. (2015). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

KARADENİZ, C.B. (2012). “Öğretmenlerin 4+4+4 Zorunlu Eğitim Sistemine İlişkin Görüşleri.” *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 10(40), s. 34-43.

KÜLEKÇİ, E. (2013). “4+4+4 Eğitim Sistemi Kapsamında Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(2), s. 369-377.

MEMİŞOĞLU, S.P. ve İSMETOĞLU, M. (2013). “Zorunlu Eğitimde 4+4+4 Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri.” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(2), s. 14-25.

ÖZGÜR, S. (2014). “4+4+4 Okul Sisteminde Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Görüşleri (Düzce İli Örneği).” Yüksek Lisans Tezi, Düzce: Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK: 399409.

SAĞ, R. (2010). “Etkinlik Teorisine Göre Zenginleştirilmiş Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Uygulamalarının Adayların Özyeterlik Algısına Etkisi.” *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 35(158), s. 44-57.

SİDEKLİ, S., COŞKUN, C. ve AYDIN, Y. (2015). “Köyde Öğretmen Olmak: Birleştirilmiş Sınıf.” *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(17), s. 311-331.

TAŞDEMİR, M. (2014). “Birleştirilmiş Sınıflar Hakkında Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri: Beklenti ve Metaforlar.” *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(2), s. 1459-1475.

TALİM TERBİYE KURULU. (2015). Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programları. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_06/05095237_birlestirilmis_haf_ders_prg.pdf.

ÜNAL, P.D. (2013). “Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Uygulamasına Yönelik Görüşleri.” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(4), s. 324-337.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILMAZ, R. (2014). "4+4+4 Eğitim Sisteminin Yapı ve İşleyişi ile Matematik Öğretim Sürecine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri." Doktora Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. YÖK:381228.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ†

Gülşah BATDAL KARADUMAN‡

Ahmet Akif ERBAŞ§

ÖZET

Öğretmen adayları öğretmenliğe başlamadan önce bu mesleğe hazır olmak zorundadırlar. Öğretmenlerin mesleğin gerekliliklerini yerine getirebilecek donanıma sahip olmaları eğitimin hedeflerine ve çağın gereksinim duyduğu insan tipine ulaşmak için oldukça önemlidir. Çağımızın ihtiyaç duyduğu yaratıcı, sorgulayan, eleştiren, düşünen, problemleri çözen insanlar yetiştirmek için öncelikle öğrencileri yetiştiren eğitimcilerin bu vasıflara sahip olmaları gerekmektedir. Problem çözme becerilerini kazanan bireyler birçok sorunun üstesinden gelir ve üst düzey düşünme becerilerine de sahip olur. Bu becerilerin bireylere kazandırılmasında öğretmenlere özellikle de sınıf öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Araştırmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin düzeyini belirleyerek, problem çözme becerileri ile değişkenler arasında herhangi bir ilişki olup olmadığının belirlenmesidir.

Bu çalışmada var olan durumu saptamaya yönelik betimsel bir çalışma yapılarak tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi ve Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 370 öğretmen adayı bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Türkçeye çevrilmesi ilk Akkoyun ve Öztan (1988) tarafından, daha sonra Taylan (1990) tarafından ve sonra Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında SPSS16 programı kullanılmış olup, problem çözme ölçeği ile değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya koyulmuştur. Elde edilen bulgulara göre tartışma bölümünde konu ele alınmış ve uygun önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Problem Çözme Becerisi, Sınıf Öğretmenliği, Öğretmen Yeterliği

INVESTIGATION OF PRİMARY SCHOOL TEACHERS CANDIDATES' PROBLEM SOLVİNG ABİLİTY

ABSTRACT

Teacher candidates should be ready for their profession before they begin teaching. For teachers having the capacity that the profession requires is quite important in order to reach the goals of education and the modern human profile that is necessary for the era. So as to raise people who are creative, inquisitive, critical, reasonable and problem solvers that is necessary for modern day, educators should be equipped with those qualifications in the first place. Individulas who have the ability to solve problems can overcome many potential predicaments along with having the ability to think top level. Teachers, especially primary school teachers play a very important role to make individulas acquire those abilities. The aim of this study is to indicate whether there is a relation between problem solving abilities and variables by determining the levels of problem solving ability of the teacher candidates.

A descriptive work with the survey method was used to reach the goals of the study. The study group consists of 1st, 2nd,3rd and 4th grade students who are having education in the Primary School Teaching

† Bu makale 11-14 Mayıs 2016 tarihinde Muğla'da 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (USOS 2016)sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

‡ Yrd. Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, gulsah@istanbul.edu.tr

§ Öğr. Gör. Bülent Ecevit Üniversitesi Ahmet Erdoğan Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Programı, ahmetakiferbas@beun.edu.tr

Department of Ereğli Faculty of Education in Bülent Ecevit University and in Hasan Ali Yücel Faculty of Education in İstanbul University for 2015 – 2016 academic year. There are 370 teacher candidates in the study group. As data collection tools, Problem Solving Inventory was used which was first introduced by Heppner ve Petersen (1982) and first translated into Turkish by Akkoyun ve Öztan (1988) and later translated by Şahin ve Heppner (1993). SPSS16 was used for the analysis of the data, and the relations between problem solving scale and variables was put forward. The subject was evaluated according to the findings in the discussion section and proper suggestions were made.

Key Words: Problem Solving Ability, Primary School Teaching, Teacher Competence

GİRİŞ

Geçmişten günümüze bilginin edinilmesi, bilginin geçerliği, güvenilirliği ve kaynağı her zaman tartışılmıştır. Bilgi ile ilgili sorgulayıcı bakış açısı bilgiyi ve bilimi geliştiren başlıca kaynaklardan biri olmuştur. Bilginin edinilmesi hakkındaki görüşler ve uygulamalar kendi içinde birçok farklılıklar gösterirken zaman içerisinde eğitim felsefelerine ve öğrenme yöntemlerine yön vermişlerdir. Hükümetler ve yönetimler yetiştireceği insan tipini eğitim politikaları ve öğretmenlerin eğitimin hedeflerine ulaştırabilmesiyle şekillendirmiştir (Bayraktar, 2014). Bu bağlamda yenilikçi, araştırmayı seven, yaratıcı, eleştirel düşünebilen problemler karşısında yılmayan ve problemleri çözebilen bireyler yetiştirmek günümüz eğitim politikaları içerisinde başlıca amaçlardan biridir (Çelikten ve Arkadaşları, 2005).

Eğitim hedeflerine sadece eğitim felsefesinin belirlenmesi ve buna uygun eğitim politikalarının seçilmesiyle ulaşılamaz. Eğitimin tüm ortak paydaşları bu hedeflere ulaşmak için yeterli düzeyde olmalıdır. Bu manada eğitim-öğretimin vazgeçilmez parçalarından biri olan öğretmenlerin yeterlikleri oldukça önemlidir (Gürkan, 2005). Öğretmen öğrencilerini bilgiyi elde edebilmesi için yönlendirebildiği, teşvik edebildiği, meraklandırdığı, bilgiyi olduğu gibi değil sorgulayarak edindirebildiği, problemlerin üstesinden gelebilen öğrenciler yetiştirebildiği ölçüde yeterlidir. Öğretmenlerin donanımlı bir nesil ve eğitilmiş öğrenciler yetiştirebilmeleri için hizmet öncesi eğitimlerinde yeterli ve donanımlı eğitilmeleri oldukça önem arz etmektedir (Kasımoğlu, 2013).

Öğretmen adayları öğretmenliğe başlamadan önce bu mesleğe hazır olmak zorundadırlar. Mesleğin gerekliliklerini yerine getirebilecek donanıma sahip olmaları eğitimin hedeflerine ve çağın gereksinim duyduğu insan tipine ulaşmak için oldukça önemlidir. Çağımızın ihtiyaç duyduğu yaratıcı, sorgulayan, eleştiren, düşünen, problemleri çözen insanlar yetiştirmek için öncelikle öğrencileri yetiştiren eğitimcilerin bu vasıflara sahip olmaları gerekmektedir (Otacıoğlu, 2007).

Problem, Türk Dil Kurumu sözlüğünde (2015); düşünülüp çözülmeye, bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmaktadır. Problem çözme becerisi ise; bireyi çözüme götüreceği bilgi ve kuralların kazanılması ve bunları kullanıma hazır olacak şekilde birleştirerek bir sorunun çözümüne yönelik uygulanabilme düzeyidir (Esen, 2012). Problem çözme; duyuşsal, davranışsal ve bilişsel bir süreç olarak nitelendirilmektedir (Kasımoğlu, 2013). Problem çözme becerilerini kazanan bireyler birçok sorunun üstesinden gelir ve üst düzey düşünme becerilerine de sahip olur. Bu becerilerin bireylere kazandırılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Saracaloğlu ve Arkadaşları, 2009). İnsan yaşamı boyunca çözülmesi gereken değişik sayı ve yapıda problemlerle uğraşır. Bu problemlerin üstesinden gelebilmek için günümüz toplumu bireylerinin yaratıcı, eleştirel, analitik düşünebilen ve karşılaştığı farklı problemlere etkili çözümler üretebilen özellikte olmasını gerekli kılmaktadır (Sesli, 2013). Problem çözme becerilerini etkileyen faktörler temel olarak bireysel etkenler ve sosyal etkenler olmak üzere iki ana grupta incelenmektedir. Bireysel etkenleri; zekâ, bilgi ve deneyim, yaratıcılık, eleştirel düşünce, bilişsel süreç ve stratejiler, kişilik özellikleri ve güdülenme gibi faktörler oluştururken, sosyal etkenler ise sosyal çevre ve kültür gibi unsurlardan

oluşmaktadır (Bilgin, 2010). Bütün bu etkenleri barındıran problem temelli öğrenme, problem çözme becerisini geliştirmek için önem taşımaktadır (Batdal Karaduman, 2013).

Öğülmüş'e (2006) göre, problem içeren bir durumun özelliklerini şöyledir;

- Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın bulunması.
- Kişinin bu farkı fark etmesi ya da farkı algılaması.
- Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması.
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması.
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi.

Okul, çocukların belli özelliklerini, yeteneklerin geliştirmek için en uygun ortamlardan biridir. Problem çözme becerilerinin ilkökul ortamının önemli bir yeri vardır (Öztürk, 2001). Bu becerileri kazandırmada önemli bir yeri olan sınıf öğretmenlerinin bu becerilere sahip olmaları önemli bir konudur.

Araştırmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin düzeyini belirleyerek, problem çözme becerileri ile değişkenler arasında herhangi bir ilişki olup olmadığının belirlenmesidir.

YÖNTEM

Bu çalışmada var olan durumu saptamaya yönelik betimsel bir çalışma yapılmıştır. Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır (Çepni, 2009). Betimsel çalışmalar, bilimin betimleme amacına hizmet etmekle birlikte, aynı zamanda sonraki çalışmalar için denence üretmeye yönelik öngörü sağlarlar. Betimsel çalışmalar genellikle tarama çalışmaları şeklinde ele alınmaktadır (Erkuş, 2009). Tarama çalışmaları mevcut durumu tespit etmek için yürütülen bir araştırma türüdür. Tarama çalışmalarında genelde anketler kullanılmasına karşın diğer teknik ve araçlar da kullanılabilir (Çepni, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi ve Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi ve Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 370 öğretmen adayı bulunmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı

Değişkenler	N	%	
Cinsiyet	Kadın	283	76,5
	Erkek	87	23,5
Üniversite	İstanbul Üniversitesi	180	48,6
	Bülent Ecevit Üniversitesi	190	51,4
Sınıf	1.sınıf	88	23,8
	2.sınıf	86	23,2
	3.sınıf	100	27,0
	4.sınıf	96	25,9
Lise	Düz Lise	125	33,8
	Anadolu Lisesi	137	37,0
	Meslek Lisesi	19	5,1

	Anadolu Öğretmen Lisesi	89	24,1
Gelir Düzeyi	Düşük	31	8,4
	Orta	324	87,6
	Yüksek	15	4,1
Sosyal Medya Kullanımı	5-10 dk.	54	14,6
	11-30 dk.	121	32,7
	31-60 dk.	91	24,6
	61-120 dk.	52	14,1
	121 dk. - üzeri	37	10,0
	Kullanmıyorum	15	4,1
TOPLAM		370	100

Tablo 1 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının sayısının erkek öğretmen adaylarının sayısına göre oldukça fazla olduğu, üniversite değişkenine göre bakıldığında; İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören 180, Bülent Ecevit Üniversitesi'nde öğrenim gören 190 öğretmen adayının bulunduğu görülmektedir. Öğrenim görülen sınıflara göre bakıldığında öğrenci sayıları birbirine yakın olduğu görülmektedir. Mezun olunan lise türünde Meslek Lisesi mezunlarının sayısı örneklemin en küçük kısmını, Anadolu Lisesi mezunlarının sayısı örneklemin en büyük kısmını oluşturmaktadır. Gelir düzeyine göre bakıldığında öğretmen adaylarının çoğunluğu orta gelir düzeyine sahiptirler. Öğretmen adaylarından sosyal medya kullanmayan 15 kişi bulunmakla birlikte, sosyal medyayı günde 5-10 dk kullanan 54 kişi, 11-30 dk kullanan 121 kişi, 31-60 dk kullanan 91 kişi, 61-120 dk kullanan 52 kişi, 121 dk ve daha çok kullanan 37 kişi bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Problem Çözme Envanteri Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş olup Envanterin Türkiye'ye çevrilmesi ilk Akkoyun ve Öztan (1988) tarafından, daha sonra Taylan (1990) tarafından ve sonra Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Olumlu ve olumsuz sorulara sahip 35 maddeden oluşan ölçek 6'lı likert tipi bir derecelendirmeye sahip olup en düşük puan 32, en yüksek puan 192'dir. Ölçek puanlanırken 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı bırakılmaktadır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanmaktadır.

Ölçekten alınan toplam puanların düşüklüğü problemleri çözmede etkin, toplam puanların yüksekliği ise bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Ölçekte "Aceleci Yaklaşım", "Düşünen Yaklaşım", "Kaçıngan Yaklaşım", "Değerlendirici Yaklaşım", "Kendine Güvenli Yaklaşım" ve "Planlı Yaklaşım" olmak üzere 6 alt boyut bulunmaktadır. Problem Çözme Envanteri'nin Şahin, Şahin, ve Heppner (1993) tarafından yapılmış olan çalışmasında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Problem Çözme Envanteri için Cronbach alfa değeri 0,84 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi aşamasında SPSS16 programı kullanılmış olup, Problem Çözme Envanteri ile değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya koyulmuştur. İki gruba ait değerlerin karşılaştırılmasında parametrik testlerden İlişkisiz Grup t-Testi kullanılmıştır. Üç ya da daha fazla gruba ait değerlerin karşılaştırılmasında ise parametrik test varsayımlarının karşılanması halinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve uygun Post-Hoc test teknikleri, karşılanamadığı durumda ise Kruskal Wallis-H Testi ve Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında, .05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma doğrultusunda toplanan verilere dayalı bulgular üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 2.Sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak problem çözme alt boyutlarına ve toplam puanlarına ait X ve SS değerlerine ilişkin sonuçları

		N	X	SS	Min	Max	Envanterden Alınabilecek En Düşük En Yüksek Puan
Problem Çözme Alt Boyutları	Aceleci Yaklaşım	370	32,594	6,877	11,00	49,00	10-60
	Düşünen Yaklaşım	370	12,348	4,776	5,00	30,00	5-30
	Kaçınan Yaklaşım	370	11,229	5,489	4,00	24,00	4-24
	Değerlendirici Yaklaşım	370	7,186	2,989	3,00	18,00	3-18
	Kendine Güvenli Yaklaşım	370	15,867	5,178	6,00	31,00	6-36
	Planlı Yaklaşım	370	9,848	3,611	4,00	21,00	4-24
	Problem Çözme Toplam	370	92,467	18,144	35,00	151,00	32-192

Tablo 2’de sınıf öğretmeni adaylarının geneline ait problem çözme alt boyutları ve problem çözme toplam puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; Problem Çözme Envanteri alt boyutlarından Aceleci Yaklaşımında X=32,594, Düşünen Yaklaşımında X=12,348, Kaçınan Yaklaşımında X=11,229, Değerlendirici Yaklaşımında X=7,186, Kendine Güvenli Yaklaşımında X=15,867, Planlı Yaklaşımında X= 9,848 ve Problem Çözme Toplamında ise X=92,467 puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme envanteri puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

		Cinsiyet	N	X	SS	t testi		
						t	Sd	p
Problem Çözme Alt Boyutları	Aceleci Yaklaşım	Kadın	283	32,265	6,805	-1,666	368	,096
		Erkek	87	33,666	7,040			
	Düşünen Yaklaşım	Kadın	283	11,954	4,622	-2,895	368	,004
		Erkek	87	13,632	5,064			
	Kaçınan Yaklaşım	Kadın	283	10,664	5,226	-3,395	129,611	,001
		Erkek	87	13,069	5,937			
	Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	283	7,028	3,011	-1,842	368	,066
		Erkek	87	7,701	2,873			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	283	15,441	5,259	-2,881	368	,004
		Erkek	87	17,252	4,671			
	Planlı Yaklaşım	Kadın	283	9,671	3,618	-1,708	368	,089
		Erkek	87	10,425	3,545			
	Problem Çözme Toplam	Kadın	283	90,353	17,872	-4,129	368	,000
		Erkek	87	99,344	17,394			

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının Problem Çözme Envanteri toplam puanları; kadınların X=90,353, erkeklerin X=99,344’tür.Yapılan t-testi sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Problem Çözme Envanteri toplam puanlarının cinsiyete göre kadınlar

lehine anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmektedir [t(370)= -4,129, p<,05]. Ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyete göre problem çözme alt boyutları puanları incelendiğinde Düşünen Yaklaşım [t(370)= -2,895, p<,05], Kaçınan Yaklaşım [t(370)= -3,395, p<,05] ve Kendine Güvenli Yaklaşım [t(370)= -2,881, p<,05] alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bununla birlikte problem çözme alt boyutlarından Aceleci Yaklaşım [t(370)= -1,666, p>,05], Değerlendirici Yaklaşım [t(370)= -1,842, p>,05] ve Planlı Yaklaşım [t(370)= -1,708, p>,05] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4. Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme envanteri puanlarının öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre t-testi sonuçları

	Üniversite	N	X	SS	t testi			
					t	Sd	p	
Problem Çözme Alt Boyutları	Aceleci Yaklaşım	İstanbul Üniversitesi	180	32,961	6,909	,998	368	,319
		Bülent Ecevit Üniversitesi	190	32,247	6,848			
	Düşünen Yaklaşım	İstanbul Üniversitesi	180	12,300	4,387	-,190	368	,849
		Bülent Ecevit Üniversitesi	190	12,394	5,128			
	Kaçınan Yaklaşım	İstanbul Üniversitesi	180	11,572	5,506	1,169	368	,243
		Bülent Ecevit Üniversitesi	190	10,905	5,467			
	Değerlendirici Yaklaşım	İstanbul Üniversitesi	180	7,200	2,730	,085	363,546	,932
		Bülent Ecevit Üniversitesi	190	7,173	3,222			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	İstanbul Üniversitesi	180	16,200	4,758	1,203	368	,230
		Bülent Ecevit Üniversitesi	190	15,552	5,542			
	Planlı Yaklaşım	İstanbul Üniversitesi	180	10,022	3,390	,900	368	,369
		Bülent Ecevit Üniversitesi	190	9,684	3,809			
	Problem Çözme Toplam	İstanbul Üniversitesi	180	93,583	18,021	1,152	368	,250
		Bülent Ecevit Üniversitesi	190	91,410	18,244			

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının Problem Çözme Envanteri toplam puanlarına bakılırsa; İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları X=93,583, Bülent Ecevit Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları X=91,410'dur. Yapılan t-testi sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Problem Çözme Envanteri toplam puanlarının öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı olarak farklılaşmadığı gözlenmektedir [t(370)= 1,152, p>,05]. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenim görülen üniversiteye göre problem çözme alt boyutları puanları incelendiğinde Aceleci Yaklaşım [t(370)= ,998, p>,05], Düşünen Yaklaşım [t(370)= -,190, p>,05], Kaçınan Yaklaşım [t(370)= 1,169, p>,05], Değerlendirici Yaklaşım [t(370)= ,085, p>,05], Kendine Güvenli Yaklaşım [t(370)= 1,203, p>,05] ve Planlı Yaklaşım [t(370)= ,900, p>,05] boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 5.Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme envanteri puanlarının sınıf değişkenine göre anova sonuçları

		Sınıf	N	X	SS	Sd	F	p
Problem Çözme Alt Boyutlar	Aceleci Yaklaşım	1. Sınıf	88	33,965	6,246	369	2,376	,070
		2. Sınıf	86	31,593	7,297			
		3. Sınıf	100	31,810	7,209			
		4. Sınıf	96	33,052	6,533			
	Düşünen Yaklaşım	1. Sınıf	88	12,931	5,082	369	1,587	,192
		2. Sınıf	86	11,453	4,013			
		3. Sınıf	100	12,310	5,064			
		4. Sınıf	96	12,656	4,761			
	Kaçınan Yaklaşım	1. Sınıf	88	13,340	5,470	369	8,539	,000
		2. Sınıf	86	10,162	5,233			
		3. Sınıf	100	9,780	5,165			
		4. Sınıf	96	11,760	5,447			
	Değerlendirici Yaklaşım	1. Sınıf	88	6,943	2,866	369	3,014	,030
		2. Sınıf	86	6,918	2,987			
		3. Sınıf	100	6,880	2,982			
		4. Sınıf	96	7,968	3,017			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	1. Sınıf	88	16,875	4,560	369	5,920	,001
		2. Sınıf	86	14,767	4,929			
		3. Sınıf	100	14,760	5,754			
		4. Sınıf	96	17,083	4,904			
Planlı Yaklaşım	1. Sınıf	88	9,772	3,561	369	2,220	,085	
	2. Sınıf	86	9,709	3,766				
	3. Sınıf	100	9,310	3,636				
	4. Sınıf	96	10,604	3,413				
Problem Çözme Toplam	1. Sınıf	88	97,511	14,249	369	8,300	,000	
	2. Sınıf	86	88,058	18,900				
	3. Sınıf	100	87,820	19,484				
	4. Sınıf	96	96,635	17,206				

Tablo 5'te sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim görülen sınıfa göre yapılan Anova testi sonucunda; Aceleci Yaklaşım [$t(369)= 2,376, p>,05$], Düşünen Yaklaşım [$t(369)= 1,587, p>,05$] ve Planlı Yaklaşım [$t(369)= 2,220, p>,05$] alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Kaçınan Yaklaşım [$t(369)= 8,539, p<,05$], Değerlendirici Yaklaşım [$t(369)= 3,014, p<,05$], Kendine Güvenli Yaklaşım [$t(369)= 5,920, p<,05$] alt boyutlarında ve Problem Çözme Toplam boyutunda [$t(369)= 8,300, p<,05$] anlamlı farklılık görülmektedir.

Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post-hoc tekniklerini kullanabilmek için Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği incelenmiş; Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım varyanslarının homojen olduğu, Problem Çözme Toplam boyutunun homojen olmadığı görülmüştür. Varyansların homojenliği incelendikten sonra, homojen varyanslarda uygun Post-Hoc tekniklerinden Tukey çoklu karşılaştırma testi, homojen olmayan varyanslarda uygun Post-Hoc tekniklerinden Tamhane's T2 yapılarak analiz sonuçları tablo 6 ve tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 6.Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarına ilişkin post-hoc tukey testi sonuçları

Problem Çözme Alt Boyutları	Sınıf(i)	Sınıf(j)	X (i-j)	SH _x	p
Kaçınan Yaklaşım	1. sınıf	2. Sınıf	3,178*	,80797	,001
		3. Sınıf	3,560*	,77884	,000
		4. Sınıf	1,580	,78640	,186
		1. Sınıf	-3,178*	,80797	,001
	2. sınıf	3. Sınıf	,382	,78364	,962
		4. Sınıf	-1,597	,79116	,183
		1. Sınıf	-3,560*	,77884	,000
	3. sınıf	2. Sınıf	-,3827	,78364	,962
		4. Sınıf	-1,980*	,76139	,047
		1. Sınıf	-1,580	,78640	,186
	4. sınıf	2. Sınıf	1,597	,79116	,183
		3. Sınıf	1,980*	,76139	,047
1. Sınıf		,024	,44965	1,000	
Değerlendirici Yaklaşım	1. sınıf	2. Sınıf	,024	,44965	1,000
		3. Sınıf	,063	,43344	,999
		4. Sınıf	-1,025	,43765	,090
		1. Sınıf	-,024	,44965	1,000
	2. sınıf	3. Sınıf	,038	,43612	1,000
		4. Sınıf	-1,050	,44030	,082
		1. Sınıf	-,063	,43344	,999
	3. sınıf	2. Sınıf	-,038	,43612	1,000
		4. Sınıf	-1,088*	,42373	,050
		1. Sınıf	1,025	,43765	,090
	4. sınıf	2. Sınıf	1,050	,44030	,082
		3. Sınıf	1,088*	,42373	,048
1. Sınıf		2,107*	,77001	,033	
Kendine Güvenli Yaklaşım	1. sınıf	2. Sınıf	2,107*	,77001	,033
		3. Sınıf	2,115*	,74225	,024
		4. Sınıf	-,208	,74945	,992
		1. Sınıf	-2,107*	,77001	,033
	2. sınıf	3. Sınıf	,007	,74683	1,000
		4. Sınıf	-2,315*	,75399	,012
		1. Sınıf	-2,115*	,74225	,024
	3. sınıf	2. Sınıf	-,007	,74683	1,000
		4. Sınıf	-2,32333*	,72561	,008
		1. Sınıf	,20833	,74945	,992
	4. sınıf	2. Sınıf	2,31589*	,75399	,012
		3. Sınıf	2,32333*	,72561	,008

(ANOVA F=8,539;p<.05) (Levene F=,548;p>.05)
(ANOVA F=3,014;p<.05) (Levene F=,195;p>.05)
(ANOVA F=5,920;p<.05) (Levene F=1,355;p>.05)

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Kaçınan Yaklaşım becerilerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan Post-Hoc Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda; 1. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında, 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine, 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında, 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Değerlendirici Yaklaşım becerilerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan Post-Hoc Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda; 4. sınıfta okuyan öğretmen

adayları ile 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında, 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Kendine Güvenli Yaklaşım becerilerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan Post-Hoc Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda; 1. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında, 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine, 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında, 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 7.Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre problem çözme envanteri toplam puanları boyutuna ilişkin post-hoc tamhane testi sonuçları

	Sınıf(i)	Sınıf(j)	X (i-j)	SH _x	P
Problem Çözme Toplam	1. sınıf	2. Sınıf	9,453*	2,54191	,002
		3. Sınıf	9,691*	2,47061	,001
		4. Sınıf	,875	2,32196	,999
	2. sınıf	1. Sınıf	-9,453*	2,54191	,002
		3. Sınıf	,238	2,81963	1,000
		4. Sınıf	-8,577*	2,69033	,010
	3. sınıf	1. Sınıf	-9,691*	2,47061	,001
		2. Sınıf	-,238	2,81963	1,000
		4. Sınıf	-8,815*	2,62306	,006
	4. sınıf	1. Sınıf	-,875	2,32196	,999
		2. Sınıf	8,577*	2,69033	,010
		3. Sınıf	8,815*	2,62306	,006

(ANOVA F=8,300;p<.05) (Levene F=3,477;p<.05)

Problem Çözme Toplam boyutunda öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan Post-Hoc Tanhane's T2 çoklu karşılaştırma testi sonucunda; 1. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında, 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine, 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında, 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 8.Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme envanteri puanlarının gittikleri lise değişkenine göre kruskal wallis-h testi sonuçları

	Lise	N	Sıralar Ortalaması	X ²	Sd	p	
Problem Çözme Alt Boyutlar	Acelecı Yaklaşım	Düz Lise	125	183,08	4,974	3	,174
		Anadolu Lisesi	137	174,64			
		Meslek Lisesi	19	181,03			
		Anadolu Öğretmen Lisesi	89	206,57			
	Düşünen Yaklaşım	Düz Lise	125	180,60	12,259	3	,007
		Anadolu Lisesi	137	187,36			
		Meslek Lisesi	19	112,39			
		Anadolu Öğretmen Lisesi	89	205,12			
	Kaçıngan Yaklaşım	Düz Lise	125	183,21	6,697	3	,082
		Anadolu Lisesi	137	172,82			
		Meslek Lisesi	19	178,24			
		Anadolu Öğretmen Lisesi	89	209,79			
Değerlendirici Yaklaşım	Düz Lise	125	182,38	2,649	3	,449	
	Anadolu Lisesi	137	184,49				

	Meslek Lisesi	19	156,84			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	89	197,56			
	Düz Lise	125	173,02			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Anadolu Lisesi	137	179,65	17,919	3	,000
	Meslek Lisesi	19	132,74			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	89	223,30			
	Düz Lise	125	177,25			
	Anadolu Lisesi	137	185,62			
Planlı Yaklaşım	Meslek Lisesi	19	143,50	6,959	3	,073
	Anadolu Öğretmen Lisesi	89	205,86			
	Düz Lise	125	176,14			
	Anadolu Lisesi	137	179,77			
Problem Çözme Toplam	Meslek Lisesi	19	127,21	16,210	3	,001
	Anadolu Öğretmen Lisesi	89	219,90			
	Düz Lise	125	176,14			

Tablo 8’de sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda; Aceleci Yaklaşım [$X^2=4,974$, $p>,05$], Kaçınan Yaklaşım [$X^2=6,697$, $p>,05$], Değerlendirici Yaklaşım [$X^2=2,649$, $p>,05$] ve Planlı Yaklaşım [$X^2=6,959$, $p>,05$] alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte Düşünen Yaklaşım [$X^2=12,259$, $p<,05$] ve Kendine Güvenli Yaklaşım [$X^2=17,919$, $p<,05$] alt boyutlarında ve Problem Çözme Toplam Puanında [$X^2=16,210$, $p<,05$] anlamlı farklılık görülmektedir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Non-Parametrik tekniklerden Mann Whitney-U Analizi ve uygulanarak sonuçlar tablo 9, tablo 10 ve tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 9.Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise değişkenine göre düşünen yaklaşım alt boyutuna ilişkin mann whitney-u analizi sonuçları

	Lise	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
	Düz Lise	125	129,14	16142,50	8267,500	-,483	,629
	Anadolu Öğretmen Lisesi	137	133,65	18310,50			
	Düz Lise	125	75,99	9498,50	751,500	-2,582	,010
	Meslek Lisesi	19	49,55	941,50			
Düşünen Yaklaşım	Düz Lise	125	101,48	12684,50	4809,500	-1,692	,091
	Anadolu Öğretmen Lisesi	89	115,96	10320,50			
	Anadolu Lisesi	137	82,26	11270,00	786,000	-2,806	,005
	Meslek Lisesi	19	51,37	976,00			
	Anadolu Lisesi	137	109,44	14993,50	5540,500	-1,162	,245
	Anadolu Öğretmen Lisesi	89	119,75	10657,50			
	Meslek Lisesi	19	31,47	598,00	408,000	-3,545	,000
Anadolu Öğretmen Lisesi	89	59,42	5288,00				

Tablo 9’de verildiği gibi sınıf öğretmeni adaylarının Düşünen Yaklaşım alt boyutu ile mezun olunan lise değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney-U analizi yapılmıştır.

Analiz sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Düşünen Yaklaşım alt boyutu ile Düz Lise ve Meslek Lisesi arasında Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine ($Z= -2,582$; $p<,05$), Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi arasında Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine ($Z=$

-2,806; $p < ,05$) ve Meslek Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi arasında Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($Z = -3,545$; $p < ,05$).

Tablo 10.Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise değişkenine göre kendine güvenli yaklaşım alt boyutuna ilişkin mann whitney-u analizi sonuçları

	Lise	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
Kendine Güvenli Yaklaşım	Düz Lise	125	128,89	16111,00	8236,000	-,534	,593
	Anadolu Öğretmen Lisesi	137	133,88	18342,00			
	Düz Lise	125	74,58	9322,50	927,500	-1,538	,124
	Meslek Lisesi	19	58,82	1117,50			
	Düz Lise	125	95,55	11943,50	4068,500	-3,354	,001
	Anadolu Öğretmen Lisesi	89	124,29	11061,50			
	Anadolu Lisesi	137	80,80	11069,00	987,000	-1,708	,088
	Meslek Lisesi	19	61,95	1177,00			
	Anadolu Lisesi	137	102,97	14107,50	4654,500	-3,009	,003
	Anadolu Öğretmen Lisesi	89	129,70	11543,50			
	Meslek Lisesi	19	31,97	607,50	417,500	-3,464	,001
	Anadolu Öğretmen Lisesi	89	59,31	5278,50			

Tablo 10'da verildiği gibi sınıf öğretmeni adaylarının Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyutu ile mezun olunan lise değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney-U analizi yapılmıştır.

Analiz sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyutu ile Düz Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi arasında Düz Lise mezunu öğretmen adaylarının lehine ($Z = -3,354$; $p < ,05$), Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi arasında Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine ($Z = -3,009$; $p < ,05$) ve Meslek Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi arasında Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($Z = -3,464$; $p < ,05$).

Tablo 11.Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise değişkenine göre problem çözme toplam boyutuna ilişkin mann whitney-u analizi sonuçları

	Lise	N	S.O.	S. T.	U	Z	P
Problem Çözme Toplam	Düz Lise	125	130,19	16274,00	8399,000	-,267	,790
	Anadolu Öğretmen Lisesi	137	132,69	18179,00			
	Düz Lise	125	75,06	9382,00	868,000	-1,887	,059
	Meslek Lisesi	19	55,68	1058,00			
	Düz Lise	125	96,89	12111,50	4236,500	-2,971	,003
	Anadolu Öğretmen Lisesi	89	122,40	10893,50			
	Anadolu Lisesi	137	81,04	11103,00	953,000	-1,889	,059
	Meslek Lisesi	19	60,16	1143,00			
	Anadolu Lisesi	137	104,04	14253,00	4800,000	-2,700	,007
	Anadolu Öğretmen Lisesi	89	128,07	11398,00			
	Meslek Lisesi	19	31,37	596,00	406,000	-3,548	,000
	Anadolu Öğretmen Lisesi	89	59,44	5290,00			

Tablo 11'de verildiği gibi sınıf öğretmeni adaylarının Problem Çözme Toplam boyutu ile mezun olunan lise değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney-U analizi yapılmıştır.

Analiz sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Problem Çözme Toplam boyutu ile Düz Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi arasında Düz Lise mezunu öğretmen adaylarının lehine ($Z = -2,971$; $p < ,05$), Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi arasında Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine ($Z = -2,700$; $p < ,05$) ve Meslek Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi arasında

Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($Z = -3,548$; $p < ,05$).

Tablo 12.Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme envanteri puanlarının gelir durumu değişkenine göre kruskal wallis-h sonuçları

		Gelir	N	Sıralar Ortalaması	X ²	Sd	p
Problem Çözme Alt Boyutlar	Aceleci Yaklaşım	Düşük	31	213,69	2,454	2	,293
		Orta	324	182,53			
		Yüksek	15	191,33			
	Düşünen Yaklaşım	Düşük	31	202,81	,895	2	,639
		Orta	324	183,85			
		Yüksek	15	185,37			
	Kaçıngan Yaklaşım	Düşük	31	196,21	,810	2	,667
		Orta	324	183,67			
		Yüksek	15	202,97			
	Değerlendirici Yaklaşım	Düşük	31	206,92	1,835	2	,399
		Orta	324	182,70			
		Yüksek	15	201,73			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Düşük	31	203,48	1,275	2	,529
		Orta	324	184,56			
		Yüksek	15	168,73			
	Planlı Yaklaşım	Düşük	31	204,68	1,099	2	,577
		Orta	324	183,80			
		Yüksek	15	182,50			
Problem Çözme Toplam	Düşük	31	212,89	2,363	2	,307	
	Orta	324	182,52				
	Yüksek	15	193,23				

Tablo 12’de sınıf öğretmeni adaylarının Problem Çözme Envanteri puanlarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda; Aceleci Yaklaşım [$X^2=2,454$, $p>,05$], Düşünen Yaklaşım [$X^2=,895$, $p>,05$], Kaçıngan Yaklaşım [$X^2=,810$, $p>,05$], Değerlendirici Yaklaşım [$X^2=1,835$, $p>,05$], Kendine Güvenli Yaklaşım [$X^2=1,275$, $p>,05$], Planlı Yaklaşım [$X^2=1,099$, $p>,05$] alt boyutları ve Problem Çözme Toplam [$X^2=2,363$, $p>,05$] boyutunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 13.Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme envanteri puanlarının sosyal medya kullanımı değişkenine göre kruskal wallis-h sonuçları

		Sosyal Medya Kullanımı	N	Sıralar Ortalaması	X ²	Sd	p
Problem Çözme Alt Boyutlar	Aceleci Yaklaşım	5-10 dk	54	199,93	3,170	5	,674
		11-30 dk	121	177,09			
		31-60 dk	91	183,25			
		61-120 dk	52	179,18			
		121 dk - üzeri	37	204,66			
		Kullanmıyorum	15	189,67			
	Düşünen Yaklaşım	5-10 dk	54	183,49	2,082	5	,838
		11-30 dk	121	183,01			
		31-60 dk	91	189,60			
		61-120 dk	52	192,32			
121 dk - üzeri		37	190,84				
	Kullanmıyorum	15	151,17				

Kaçınan Yaklaşım	5-10 dk	54	172,59	4,002	364	,549
	11-30 dk	121	182,39			
	31-60 dk	91	181,45			
	61-120 dk	52	202,61			
	121 dk - üzeri	37	186,12			
	Kullanmıyorum	15	220,77			
Değerlendirici Yaklaşım	5-10 dk	54	185,32	2,067	5	,840
	11-30 dk	121	185,11			
	31-60 dk	91	174,53			
	61-120 dk	52	199,11			
	121 dk - üzeri	37	190,43			
	Kullanmıyorum	15	196,53			
Kendine Güvenli Yaklaşım	5-10 dk	54	175,32	4,984	5	,418
	11-30 dk	121	185,85			
	31-60 dk	91	187,60			
	61-120 dk	52	209,44			
	121 dk - üzeri	37	173,49			
	Kullanmıyorum	15	153,20			
Planlı Yaklaşım	5-10 dk	54	172,97	4,908	5	,427
	11-30 dk	121	193,34			
	31-60 dk	91	171,62			
	61-120 dk	52	205,62			
	121 dk - üzeri	37	187,39			
	Kullanmıyorum	15	177,17			
Problem Çözme Toplam	5-10 dk	54	176,61	2,890	5	,717
	11-30 dk	121	183,29			
	31-60 dk	91	181,66			
	61-120 dk	52	207,29			
	121 dk - üzeri	37	188,88			
	Kullanmıyorum	15	174,73			

Tablo 13’de sınıf öğretmeni adaylarının Problem Çözme Envanteri puanlarının sosyal medya kullanımı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda; Aceleci Yaklaşım [$X^2= 3,170$, $p>,05$], Düşünen Yaklaşım [$X^2= 2,082$, $p>,05$], Kaçınan Yaklaşım [$X^2= 4,002$, $p>,05$], Değerlendirici Yaklaşım [$X^2= 2,067$, $p>,05$], Kendine Güvenli Yaklaşım [$X^2= 4,984$, $p>,05$], Planlı Yaklaşım [$X^2= 4,908$, $p>,05$] alt boyutları ve Problem Çözme Toplam [$X^2= 2,890$, $p>,05$] boyutunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyden daha iyi problem çözme becerilerine sahip oldukları söylenebilir (Problem Çözme Envanterinden alınabilecek toplam puan en düşük değer 32 en yüksek değer ise 192 olması dolayısıyla, yapılan çalışmada öğretmen adaylarının toplam problem çözme beceri puanı 92,467 olarak bulunmuştur). Bu sonuç, daha önce yapılan problem çözme becerisi ile ilgili araştırmalarda elde edilen bulgulara yakındır. Öğretmenler veya öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda katılımcılar kendilerini orta düzeyde ve orta düzeyden daha iyi problem çözücü olarak algılamışlardır (İnel, Evrekli, Türkmen, 2011; Çınar, Hatunoğlu, Hatunoğlu, 2009; Demirtaş ve Dönmez, 2008). Yavuz, Arslan ve Gülten’e (2010) göre eğitimin bir problem çözme süreci olarak görülmesi, öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde olmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulguların olumlu düzeyde olduğu düşünülmektedir. Karşılaştıkları problemleri rahatlıkla çözebilen bireyler yetiştirecek olan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin de yüksek olması gerekir.

Sınıf öğretmeni adaylarının Problem Çözme Envanteri toplam puanları ile Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyutlarında kadınların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmıştır. Buradan kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini problem çözme becerileri açısından daha olumlu algıladıkları sonucuna varılabilir. Bu bulgular Erdem (2001), Özkütük ve Arkadaşları (2003) ve Zeytun'un (2010) yapmış oldukları çalışmalar ile çelişmekte olup, adı geçen çalışmalarda herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda Emran, Özbek ve Bulut Serin (2011), Çınar, Hatunoğlu, Hatunoğlu (2009), Alver (2005), Demirtaş ve Dönmez (2008), Pehlivan ve Konukman'ın (2004) cinsiyet değişkenine göre yaptıkları karşılaştırmalarında öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerinde herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Onların çalışmalarının aksine cinsiyet değişkeninin problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Yine Güven ve Yalçınkaya Akyüz'ün (2001) çalışmasında erkek öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde problem çözme becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Şara (2012) ve Demirbaş'ın (2014) çalışmaları bizim çalışmamızla örtüşerek kadın öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde problem çözme becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte problem çözme alt boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının Problem Çözme Envanteri toplam puanlarının öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı olarak farklılaşmadığı gözlenmektedir. Yine Problem Çözme Envanterinin alt boyutlarında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Üniversitelere göre farklılığın gözlenmemesi farklı bölgelerde de olsa eğitim fakültelerinde standart derslerin müfredatın uygulanmasının sonucu diyebiliriz.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim görülen sınıfa göre Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyutlarında ve Problem Çözme Toplam Envanteri toplam boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir.

Sınıf öğretmen adaylarının Kaçınan Yaklaşım alt boyutu ile öğrenim görülen sınıf değişkenine göre bakıldığında; 1. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında, 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine, 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında, 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Değerlendirici Yaklaşım alt boyutu ile öğrenim görülen sınıf değişkenine göre bakıldığında; 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında, 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut ile öğrenim görülen sınıf değişkenine göre bakıldığında; 1. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında, 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine, 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında, 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Problem Çözme Envanteri Toplam puanı ile öğrenim görülen sınıf değişkenine göre bakıldığında; 1. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında, 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine, 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında, 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgular Zeytun (2010) ve Genç ve Kalafat'ın (2007) bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Zeytun'un (2010) yapmış olduğu çalışmada 2. sınıflar ile 1. sınıflar arasında 2. sınıfların lehine bir fark görülmektedir. Genç ve Kalafat'ın (2007) yapmış olduğu çalışmada 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının problem çözme düzeyleri 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının problem çözme düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Kasımoğlu'nun (2013) çalışmasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. İnel,

Evrekli, Türkmen'in (2011) çalışmalarında sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın birinci sınıflara ait olduğu görülmektedir. Çevik ve Özmaden (2013), Tümkiye, Aybek ve Aldağ (2009) ve Alver'in (2005) gerçekleştirdikleri araştırmalarda ise 4. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin en yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise değişkenine göre Aceleci Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyutlarında ve Problem Çözme Envanteri Toplam puanında anlamlı farklılık görülmektedir. Şara (2012), Kasımoğlu (2013) ve Akpınar'ın (2014) çalışmalarında mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. İnel, Evrekli, Türkmen'in (2011) araştırmaları kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri lise mezuniyet durumları göz önüne alınarak incelenmiş ve yapılan analizlerde gruplar arasında anlamlı bir farklılık ile karşılaşılması. Aynı zamanda benzer bir sonuç Buluç, Kuru ve Taneri (2010) tarafından da bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak farklı lise türlerinden mezun öğretmen adaylarının benzer problem çözme beceri düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının Düşünen Yaklaşım alt boyutu ile Düz Lise ve Meslek Lisesi arasında Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi arasında Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine ve Meslek Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi arasında Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyutu ile Düz Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi arasında Düz Lise mezunu öğretmen adaylarının lehine, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi arasında Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine ve Meslek Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi arasında Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının Problem Çözme Envanteri Toplam boyutu ile Düz Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi arasında Düz Lise mezunu öğretmen adaylarının lehine, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi arasında Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine ve Meslek Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi arasında Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç, lise türlerinde problem çözme becerisinin geliştirilmesi gerektiği konusunda bilgi vermektedir. Eğitim fakültelerine de öğrenci yetiştiren bu liselerin problem çözme becerisi yüksek öğrencilerin okuduğu kurumlar haline getirilmeleri gerekmektedir. Bu liselerin programları problem çözme becerisini destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Emran, Özbek, Bulut Serin'e (2011) göre problem çözme becerisi iyi olan bireyler mesleki kimliklerini daha iyi şekillendirmekte ve mesleki kurumlardan daha fazla yararlanmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının gelir durumu değişkenine göre bakıldığında Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım, Planlı Yaklaşım alt boyutları ve Problem Çözme Envanteri Toplam puanı boyutunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Çalışmamız Zeytin'un (2010) ve Alver'in (2005) yaptığı çalışma ile paralellik göstermektedir. Karabulut ve Pulur'un (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada ailesinin gelir durumunu orta olarak tanımlayan öğrencilerin, çok iyi olarak tanımlayan öğrencilere göre problem çözme becerilerinin sadece aceleci yaklaşım boyutunda daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medya kullanımı değişkenine göre bakıldığında Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım, Planlı Yaklaşım alt boyutları ve Problem Çözme Envanteri Toplam puanı boyutunda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Sosyal medya kullanımının öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini etkilemediğini söyleyebiliriz.

ÖNERİLER

Bu bulgulardan yola çıkarak araştırmacılara ve alanda çalışanlara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Farklı sosyo-ekonomik düzeyde ve farklı statüde yer alan okullarda, diğer yaş grupları ile araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.
2. Fakültelerdeki ders müfredatlarının içeriği problem çözme süreci ve problem çözme becerisini destekleyici şekilde geliştirilebilir.
3. Öğretmen adaylarının üzerindeki sınav kaygıları azaltılarak daha fazla problem çözme süreçlerini işe koşarak, üretmeye odaklanmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

AKPINAR, Ş. (2014). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme ve Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

ALVER, B. (2005). “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 21, 75-88.

BATDAL KARADUMAN, G. (2013). “The Relationship Between Prospective Primary Mathematics Teachers’ Attitudes Towards Problem-Based Learning and Their Studying Tendencies”, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4 (4), 145-151.

BAYRAKTAR, A. (2014). *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

BİLGİN A. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere ve Denetim Odağına Göre Problem Çözme Beceri Algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

BULUC, B., KURU, O. ve TANERİ, A. (2010). “Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Okuyan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri”, *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ (20-22 Mayıs 2010).

ÇELİKTEN, M., SANAL, M. ve YENİ, Y. (2005). “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:19 (2), 207-237.

ÇEPNİ, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Trabzon.

ÇEVİK, D. B. ve ÖZMADEN, M. (2013). “Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Sayı:2 (3), 270-275.

ÇINAR, O., HATUNOĞLU, A., HATUNOĞLU, Y. (2009). “Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri”, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 11-2, 215-226.

DEMİRBAŞ, Ö. (2014). *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

DEMİRTAŞ, H., DÖNMEZ, B. (2008). “Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 9-16, 177-198.

EMRAN ÖZBULAK, B., BULUT SERİN, N. (2011). “Okul Psikolojik Danışmanlarının Problem Çözme ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:41, 302-312.

ERDEM, Y. (2001). “Yüksekokul ve Sağlık Meslek Lisesi Mezunu Hemşirelerin Problem Çözme Becerileri”, *Yeni Tıp Dergisi*, Sayı:18-1, 11-13.

ERKUŞ, A. (2009). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ESEN, U. (2012). *Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

GENÇ, S.Z. ve KALAFAT, T. (2007). “Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:22-2, 10-22.

GÜRKAN, T. (2005). *Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları*, Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular, İstanbul: Morpa Yayınları.

GÜVEN, A. ve YALÇINKAYA AKYÜZ, M. (2001). “Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri”, *Ege Eğitim Dergisi*, Sayı:1-1, 13-22.

İNEL, D., EVREKLİ, E., TÜRKMEN, L. (2011). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 29, 167-178

KARABULUT, E.O., PULUR, A. (2011). “Gençlik Merkezlerine Üye Gençlerin Temsilcilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması”, *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Sayı:9-2, 71-80.

KASIMOĞLU, T. (2013). *Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme, Mantıksal Düşünme ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

OTACIOĞLU, G.S.(2007). “Eğitim Fakültelerinin Farklı Branşlarında Eğitim Alan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması”, *Eurasian Journal of Educational Research*, Sayı:29, 73-83.

ÖĞÜLMÜŞ, S. (2006). *Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınları.

ÖZKÜTÜK, N.,SİLKÜ, A., ORGUN, F., YALÇINKAYA, M. (2003). “Öğretmen Adaylarında Problem Çözme Becerileri”, *Ege Eğitim Dergisi*, Sayı:3-2, 1-9.

ÖZTÜRK, E. (2001). “Yaratıcılık ve Eğitim”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:1, 158-164.

PEHLİVAN, Z., KONUKMAN F., (2004). “Beden Eğitimi Öğretmenleri ile Diğer Branş Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Açısından Karşılaştırılması”, *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Sayı:2-2, 55-60.

SESLİ, S. (2013). *Okul öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Disiplin Anlayışlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

ŞAHİN, N., ŞAHİN, N.H., ve HEPPNER, P. (1993). “Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory in a Group of Turkish University Students”, *Cognitive Therapy and Research*, Sayı:17-4.

ŞARA, P. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

SARACALOĞLU, A., YENİCE, N., ve KARASAKALOĞLU, N. (2009). “Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri ile Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:6-2, 187-206.

TÜMKAYA S., AYBEK, B. ve ALDAĞ, H. (2009). “An Investigation of University Students’ Critical Thinking Disposition And Perceived Problem Solving Skills”, *Eurasian Journal of Educational Research*, Sayı:36, 57-74.

Türk Dil Kurumu. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_İgts&arama=gts&guid=TDK.GTS.568d7c9d50dff4.58456475. (Erişim Tarihi: 03.12.2015).

YAVUZ, G., ARSLAN, Ç. ve GÜLTEN, D. C. (2010). “The Perceived Problem Solving Skills of Primary Mathematics and Primary Social Sciences Prospective Teachers”, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Sayı:2, 1630–1635.

ZEYTUN, S. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

TÜRKİYE'DE OKULÖNCESİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ**

Şenay YAPICI**

Mehmet YAPICI***

ÖZ

Okulöncesi eğitim modern eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır. Bugün dünyanın pek çok ülkesinde okulöncesi eğitimin, temel eğitimin ayrılmaz ve zorunlu bir kademesi haline geldiği görülmektedir. Çağdaş yaşamda çağdaş insanın sahip olması gereken beceri ve yeterliliklerin çok önemli bir kısmı eğitim sistemi içinde öğrenilmektedir. Bu sistemin en önemli kademelerinden birisi ise okulöncesi eğitim kademesidir. Okulöncesi eğitim kurumlarının tarihsel gelişimine bakıldığında, okulöncesi eğitimin yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren bir seçenek olmaktan çıkarak bir zorunluluğa dönüştüğü görülmektedir. Sanayi devrimi ve kadınların çalışma yaşamına katılması ile birlikte, zorunlu bir gereksinim olarak başlayan okulöncesi eğitimi, günümüzde bireyin gelecek yaşantılarına; bilişsel, duyuşsal, fiziksel gelişimi açısından önemli katkılar sağlayan stratejik bir eğitim kademesi olarak kabul edilmektedir.

Bireyin bir bütün olarak temel gelişiminin en hızlı şekilde gerçekleştiği 0-6 yaş arasının varlığı, temel beceri ve yeterliliklerin kazanılmasında ve geliştirilmesinde okulöncesi eğitimi vazgeçilmez kılmaktadır. Alanyazın, okulöncesi eğitim kademesinden geçen bireylerin, okulöncesi eğitim almamış bireylere göre daha avantajlı olduğunu gösteren önemli bulgular olduğunu göstermektedir. Öyle ise, okulöncesi öğretim programlarının da diğer eğitim kademelerinin öğretim programları kadar hatta onlardan daha çok önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, Cumhuriyet Dönemi (1923-2013) okulöncesi öğretim programlarının tarihsel gelişimi kronolojik olarak ele alınarak değerlendirilmektedir. Çalışmadan, elde edilen bulgulara göre, Cumhuriyet Dönemi okulöncesi eğitimine ilişkin ilk ciddi girişimin 4 Ocak 1952'de 780 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlanan "Ana Okulları Yönetmeliği" ile gerçekleştiği görülmektedir. Çağdaş dünya koşullarında ise gerçek anlamda ilk okulöncesi öğretim programının 1994 yılında geliştirildiği görülmektedir. Sonrasında ise, değişen gereksinimler ve koşullar doğrultusunda 2002 ve 2006 yıllarında okul öncesi öğretim programları geliştirilmiş ve son olarak 2013 yılında yeni okulöncesi öğretim programı yürürlüğe girmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet Dönemi, Okulöncesi, Tarihsel Gelişim, Öğretim Programı, Değerlendirme

HISTORICAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CURRICULUM IN TURKEY

ABSTRACT

Preschool education is an inseparable part of modern education system. Today we can observe that preschool education became an inseparable and obligatory part of primary education in different countries. Modern human's obligatory skills and sufficiencies in modern life can only be acquired in education system. This system's one of the most important level is the preschool level. When we examine the historical development of preschool education institutions, we can see that after the second half of twentieth century it has become an obligatory operation rather than an option. With the Industrial Revolution and Woman joining the workforce, preschool

** Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda (USOS2016) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, senayyapici@gmail.com

*** Öğr. Grv., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, myapici69@gmail.com

education started as an obligation. However today it is accepted as a strategic education level that helps individuals to develop cognitive, affective and physical.

Existence of the Individuals primary development which takes place between 0-6 ages,makes necessity of pre school education undeniable. Technical literature,shows that individuals who took preschool education are more advantaged to those who dont. Therefore, we can say that preschool teaching programs are as important as the higher level education programs and maybe evenmore.

In this study, RepublicEra (1923-2013) pre school teaching programs' historical development evaluated in chronological order. From this study, we can adress the first serious attempt on preschool education in Reublic Era took place at the 4th January 1952 with the "KindergardenRegulations"published on Manifests journal issue 780. However, first preschool teaching program developed at 1994. Later on, due to changing necessity and conditions, programs developed at 2002 and 2006. Last preschool programe come into force at the year 2013.

Keywords:Republic Era, Preschool, Historical Development,Teaching Program, Evaluation

GİRİŞ

"Erken Çocukluk Eğitimi" olarak da adlandırılan okulöncesi eğitim, çocuğun doğumdan, ilkokula başladığı güne kadar geçirdiği 0-6 yaş arası dönem olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, 2003). Okulöncesi eğitim, çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi çok önemli bir görevi üstlenmiştir.

Okulöncesi alanında ilk kuramcılardan bazıları, 'çocuktan hareket akımı'nın temsilcileridir. Çocuktan hareket akımı, 1900-1914 yıllarına damga vuran bir reform akımıdır. Bu dönemde çocuğa ve eğitime yönelimler değişmiştir. Daha önceleri eğitimin amaç ve içeriklerini "toplum", "yetişkinler", "dış çevre", "objektif değerler" gibi unsurlar belirlerken, belirleyici unsur artık "çocuk" olmaktadır. Eğitimin dayandırıldığı çocuk anlayışı şunlardır (Aytaç, 2006);

- * Çocuk, bir küçük yetişkin değildir.
- * Çocuk, kendine has bir varlıktır ve her çocuk bir bireydir.
- * Çocuk, hayatın özel bir biçimini temsil etmektedir.
- * Çocuğun kendine has ve göz önüne alınması gereken değerleri ve beklentileri vardır.

Okulöncesi alanında ilk kuramcılar, (Montessori, Frobel, Pestalozzi, McMillan, Jsaacs), çocuklara sonraki okul ve yaşamlarında gerekli olacak becerileri kazanmalarını sağlayabilecek, zengin ve çeşitli çevreler düzenlemenin ve çocukları özgür bırakmanın okulöncesi eğitimin yukarıdaki zor görevi yerine getirmesinde yeterli olacağına inanıyorlardı. Acaba tek başına zengin ve değişik uyarıcılar çocuğun tüm kapasitesini geliştirmesine yardımcı olabilir mi? Zorunlu okul yıllarına başlamadan önce hazırlanacak eğitim programları yoluyla bazı yeterlikler kazandırılmalı mıdır (Senemoğlu, 1994)?

Bugün çeşitli ülkelerde, okul öncesi çağı çocukların, bakım ve eğitimleri için aileye, özellikle çalışan aileye yardımcı olmak üzere devletçe ya da işyerleri veya özel kişi ve kuruluşlar tarafından açılmış olan pek çok okul öncesi eğitim kurumları bulunmaktadır. Bu kurumlarda, kurumun kuruluş amaçlarına, ülkenin eğitim felsefesine ve kurucularının okul öncesi eğitime bakış açılarına uygun olarak hazırlanan programlar uygulanmaktadır. Bazı ülkelerde okul öncesi eğitim, çocukları ilkokula hazırlamayı amaçlamakta, başarılı bir ilköğretim için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışırken, bazı ülkelerde, çocuğun toplumsallaşmayı öğrenmesi, iyi alışkanlıklar kazanabilmesi amaçlanmaktadır. Bazı ülkelerde ise; okul öncesi eğitim bir yandan çalışan kadınların çocukların bakım problemlerini giderirken, diğer yandan da ülkenin temel yönetim ve hayat prensiplerini çocuğa erken yaşlarda öğretmeyi hedef almaktadır (Yılmaz, 1999). Çağdaş yaklaşımlar çocuk merkezlidir. Çocuk merkezli sınıflarda çocuklar aktiftir ve sınıflarda

özel öğrenme materyalleri kullanılır. Programlar konuya dayalı bilgi içermez, entegre, disiplinler arası konular ele alınır. Ağaçlar, aile, otomobil gibi konularla fen, matematik, dil sanatları entegre olmuştur ve bu konuların öğretilmesi ya da ezberlenmesi gibi bir çaba yoktur (Temel, 2005).

Tuğrul'a (2005) göre; okul öncesi öğretim programı, yenilikçi, yaratıcı, kendi problemlerini çözebilecek kadar güçlü, olayları yaratıcı bir şekilde değerlendirebilen, kendilerinin ve diğer kültürlerin değer yargılarını ve anlayışlarını yorumlayabilen ve bütün bu özelliklerini insanlık adına kullanabilen bireylerin yetişmesine temel oluşturmalıdır.

Bu bağlamda, Türkiye'de 1994 yılından önce okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler, MEB tarafından hazırlanan ve o öğretim yılı başında tebliğler dergisinde yayımlanan çerçeve programlardan (ünite başlıkları) yararlanarak ünite ve günlük planlarını kendilerinin hazırladıkları görülmektedir. Ünite ve buna bağlı olarak konu öğretimini temel alan bu hedef ve hedef davranışlar; sadece çocuğun bilişsel gelişimi ile sınırlı kalmış, ezbere dayalı olduğundan kalıcı olmayan bilgi sağlamaktan başka bir işe yaramamış ve diğer gelişim alanlarını da yeterince temsil edememiştir. Okul öncesi dönemde psiko-motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimler açısından hızlı bir gelişim ve değişim içerisinde bulunan çocuğa, konu merkezli hedef ve hedef davranışlar yeterince katkı sağlamadığı için ilk taslak program 1989 yılında kabul edilmiş, 1994 yılında ilk defa resmi bir Okul Öncesi Eğitim Programı hazırlanmıştır. Program geliştirmenin bir süreç olduğu gerçeğinden hareketle, değişen gereksinimler doğrultusunda 2002 ve 2006 yıllarında okul öncesi öğretim programları geliştirilmiştir (Kandır, 2002; MEB, 2006). Son olarak 2013 yılında yeni okulöncesi programı yürürlüğe girmiştir.

Bu çalışmada, Türkiye'de okul öncesi öğretim programlarının tarihsel gelişimi ve öğretim programlarının hazırlanmasında etkili olan felsefi ve psikolojik temeller ile temel yönelimler incelenmiştir.

Felsefi temellerin belirlenmesinde, ana felsefe akımları; ideaizm, realizm, naturalizm, pragmatizm ve varoluşçuluk olarak, eğitim felsefeleri de, daimicilik, özcülük, deneyimcilik, ilerlemecilik ve yeniden oluşturmacılık sırasıyla ele alınmıştır. Wiles ve Bondi (1989)'nin görüşleri doğrultusunda, başka bir ifadeyle, katı ve kuralcı yaklaşımdan esnek, serbest ve her bir öğrenen bireyin biricikliğini kabul edene doğru giden bir sıralama tercih edilmiştir. Ölçütler; “gerçek nedir ve gerçeğin öğretimi”, “doğru nedir ve doğrunun öğretimi”, “iyi nedir ve iyinin/değerlerin öğretimi”, “okulların varoluş nedeni”, “okulların/programın amacı”, “ne öğretilmeli?”, “öğretmenin rolü”, “öğrencinin rolü” ve “okulların/programın değişime karşı tutumu” (Wiles and Bondi, 1989) olarak tercih edilmiştir.

Psikolojik temellerin belirlenmesinde, insana ve insanın gelişimine bakışın, ‘normal gelişimin oluşumu’ ile ilgili olarak ve ‘gelişimin öyle olup olmayacağı veya kontrol edilip edilmeyeceği veya hızlandırılıp hızlandırılmayacağı’na ilişkin bilimsel bulgularla ortaya çıkan; insan duygularının yönetilmesi mümkün görünüyor, gelişim hem deneyimlerle hem de düzenlenen öğrenme ortamıyla hızlandırılabilir, zihinsel gelişim uyarılabilir ve yönlendirilebilir, öğrenme üzerindeki kültürel etkiler, kontrol edilebilir veya desteklenebilir, davranış biçimlendirilebilir(Wiles and Bondi, 1989) tercih edilmiştir. Öğrenmede, Saljo tarafından beş düzeyde oluşturulan ve Bowring-Carr ile West-Burnham (1997)'in bir tane ekleyip sayısı altıya çıkarılan; “1. Ezberleme, hatırlama olarak öğrenme, 2. Bir konu üzerinde bilgilerimizdeki nicel bir artış olarak öğrenme, 3. Gerçekleri kazanma olarak öğrenme, 4. Kişisel anlam oluşturma olarak öğrenme, 5. Kendi gerçekliğimizi yaratmanın sonuçları olarak öğrenme, 6. Bir birey olarak değişimimizin sonuçları olarak öğrenme” biçiminde sıralanan, ilk üçü “basit, üstünkörü öğrenme” ve son üçü “derin öğrenme” olarak adlandırılan öğrenme taksonomisi ve üçlü sınıflama;1. Davranışçı öğrenme yaklaşımı, 2. Bilişsel öğrenme yaklaşımı, 3. Hümanist ve varoluşçu yaklaşım, tercih edilmiştir.

1.CUMHURİYET DÖNEMİ OKULÖNCESİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ GENEL GÖRÜNÜMÜ

Cumhuriyet öncesi dönemde, Osmanlı İmparatorluğu döneminde ana okulu niteliğindeki okullarda, çocuklara din duygusu verilmesine yönelik bir eğitim anlayışı olduğu görülmektedir. O dönemde, çoğunlukla camilerde öğretim yapan ana okullarına, 3-6 yaş arası çocuklar alınır ve onlara, sadece Arapça olmak üzere dua ve namaz sureleri öğretilmekteydi. Dini dayalı bu eğitim sürecinde, Türkçe ve yaşama hazırlama ile ilgili bir eğitim söz konusu değildi (Öz, 1983).

Cumhuriyet döneminde, 1919'da kapatılan ana öğretmen okulunun, 1927-28 öğretim yılında, Ankara'da tekrar açıldığı görülmektedir. Öğretim süresi 2 yıl olan bu okul, 1933 yılında kapatılmıştır (Varış, 1970).

Ülkemizde okulöncesi eğitime yönelik ilk program 4 Ocak 1952'de 780 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlanan "Ana Okulları Yönetmeliğidir" (Kantarcioglu 1970'den akt.: Öz, 1983). İlk defa, ikinci beş yıllık kalkınma planında, okulöncesi eğitim 3-6 yaş çocuğunun eğitimi olarak tanımlandığı görülmektedir. 1973 yılında Türk Milli Eğitimini düzenleyen 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu"nun 19. maddesinde "okulöncesi eğitimi" zorunlu okul çağına gelmemiş çocukların eğitimi olarak tanımlanarak, kanunun 20. maddesinde "amaç ve görevler" bölümünde okulöncesi eğitimin amaçları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (akt. Öz, 1983):

- 1.Çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak.
- 2.Onları temel eğitime hazırlamak.
- 3.Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak.
- 4.Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak.

1977 yılında ise ilköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir "okulöncesi şubesi" kurulmuş; öncelikle ilkokullar bünyesinde anasınıfları açılması, okulöncesi için öğretmen yetiştirilmesi ve gerekli araç-gereç hazırlanması çalışmaları hızlandırılmıştır. 1980 yılından itibaren ise, gerek anaokulları gerekse anasınıfları açısından genelde bir artış gözlenmiştir. Ülkemizde, okulöncesi eğitim için hizmet veren kurumlar bir süre Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığının denetimi altında olmuştur. Bu kurumlar: ilkokula bağlı olarak açılan hazırlık sınıfları; resmi bağımsız anaokulları; özel kişi ve kuruluşlar tarafından açılan özel anaokulları; kız meslek liseleri; kız teknik yüksek öğretmen okulları ve üniversitelerin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümlerine bağlı olarak açılan uygulama anaokulları; Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından açılan ve 0-6 yaş arasında korunmaya muhtaç çocukların bakım ve eğitimi üstlenen çocuk bakım yurtları; Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü ve Çocuk Esirgeme Kurumu ve benzeri sosyal yardım kurumlarının açtıkları yatılı ve gündüzlü bakım evi ve yuvalar ile kamu ve özel işyerlerinin kendi personelinin çocukları için açmış olduğu kreş ve yuvalardır (Oktay, 1983; Gönen, 1990).

2.1994 OKULÖNCESİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Okulöncesi eğitimindeki karmaşıklığın ilk defa 1994 yılında uygulamaya konulan programla düzene girdiği söylenebilir. 1994 yılında geliştirilen okulöncesi programı; 0-3 yaş çocukların eğitimi için Kreş Programı, 3-5 yaş çocukların eğitimi için Anaokulu Programı ve 5-6 yaş çocuklarının eğitimi için Anasınıfı programı olmak üzere üç ayrı program halinde düzenlenmiştir. Kreş programı; 0-36 aylık çocukların, bilişsel, dil, sosyal duygusal, öz bakım ve fiziksel gelişim alanlarına ait özellikler dikkate alınarak; 0-12 ay, 13-24 ay ve 25-36 ay şeklinde 3 ayrı gelişim evresine göre düzenlenmiştir (MEB, 1994a; MEB, 1994b).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 21/9/1994 tarih ve 590 sayılı kararı ile, "Okul Öncesi Eğitim Programları"nın (Kreş, Anaokulu, Anasınıfı) 1994 – 1995 öğretim yılından

itibaren denenip geliştirilmek üzere kabul edilen programda, Okul Öncesi Eğitiminin amaçları Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak (MEB, 1994b:17);

1. Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
2. Her fırsattan faydalanarak, çocukların millî, manevî, ahlâkî, kültürel ve insanî değerlere bağlılığının gelişmesine yardımcı olmak.
3. Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisini kazandırmak.
4. Çocukların sorumluluk yüklenmelerini, dürüst, saygılı, nazik ve düzenli olmalarını sağlamak.
5. Çocuğun benlik kavramını geliştirmesine, kendini ifade etmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve özdenetimini sağlamasına imkan tanımak.

1994 programında, Bu hedefler ve hedef davranışlar, sekiz yeterlilik alanı (Kendisinin farkında olmanın gelişimi, Psiko-motor becerilerin gelişimi, özbakım becerilerinin gelişimi, duygusal özelliklerin gelişimi, sosyal becerilerin gelişimi, bilişsel becerilerin gelişimi, dil becerilerinin gelişimi, estetik ve yaratıcılığın gelişimi ile ilgili hedefler) kapsamında belirlenmiştir (Kandır, 2002; Kandır, Özbey ve İnal, 2010). Programda 5 tane “eğitim durumu” yer almakta; ikisi ‘ilgi köşelerinde oyun’, birisi ‘proje’, birisi ‘drama’, birisi de ‘inceleme gezisi-doğa çalışması – sanat faaliyetleri’. Her etkinlikte 6-13 davranış kazandırma hedeflenmiştir(MEB,1994b: 59- 67).

3.2002 OKULÖNCESİ ÖĞRETİM PROGRAMI

2002 okulöncesi öğretim programında, Kreş Programının aynı kalmasına Anaokulu ve Anasınıfı Programlarının ise birleştirilerek “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Bu programın özellikleri şöyledir (MEB, 2003:13-14);

1. Program, gelişimsel gereksinimleri karşılayıp gelişim alanlarının birbiri ile dinamik etkileşimini destekleyerek çocuğun bütün gelişim alanlarındaki davranışlarını daha üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir.
2. Programda psiko-motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına ilişkin hedeflere ayrı başlıklar altında yer verilmiştir. Ancak, öz bakıma yönelik davranışlar bir gelişim alanı olmamakta birlikte bu dönemdeki çocukların mutlaka kazanması gereken temel becerileri kapsadığından ayrı bir başlık altında (öz bakım becerileri) yer almıştır.
3. Program, çocukların kendi ilgi alanlarının farkına varmasına, beceriler geliştirmesine olanak tanınmalıdır. Bunun yanı sıra ilgi ve motivasyonları birbirinden farklı olan çocukların bireysel özelliklerinin göz önüne alınmasına da olanak sağlanmalıdır.
4. Program, özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için de öğretmen tarafından gerekli düzenlemeler yapılarak kullanılır.
5. Öğretmen, eğitimi planlarken ve uygularken bu programda yer alan hedeflerden uygun olanlarını seçmeli ya da gelişim gereksinimlerine göre ek hedefler oluşturulmalıdır.

1994 yılında hedef ve hedef davranış ifadelerinin yerine, 2002 okul öncesi eğitim programında hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar ifadesi kullanılmaya başlanmış ve yeterlilik alanlarına göre değil, üç gelişim alanı (Psikomotor alan, Sosyal-Duygusal alan, Bilişsel alan ve Dil alanı) ve bir beceri alanı (Özbakım becerileri) dikkate alınarak yapılmıştır. Yaratıcılık, tüm gelişim alanları ile ilişkili olduğundan ayrıca ele alınmamış, ancak planlanan tüm etkinliklerde yer alması gerektiği öngörülmüştür. 2002 yılı okul öncesi öğretim programında (36-72 Aylık Çocuklar İçin) da aynı şekilde gelişimsel hedeflere yer verilmiş ve konu öğretimi yerine,

konunun eğitim programlarında birer araç olarak kullanılması zorunlu kılınmıştır. Bu bağlamda, ünite planı kaldırılarak, yıllık ve günlük plan hazırlama yükümlülüğü getirilmiştir (Kandır, 2002).

2002 okulöncesi programı, beş gelişim alanı (psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel ve özbakım becerileri) ile ilişkili, toplam 54 amaç ve 264 kazanımı içermektedir (Aydın vd., 2012).

4.2006 OKULÖNCESİ ÖĞRETİM PROGRAMI

2005 yılında öğretim programına ilişkin yapılan araştırma sonuçları, ilköğretim programlarında gerçekleştirilen yeni yapılanma sonucu getirilen değişik uygulamalar, Türkiye'nin Avrupa Birliğine ve Uluslararası normlara uygunluk sağlama girişimleri sonucunda program geliştirilerek 2006 yılında gelişimsel, bütüncül anlayış ve sarmal yaklaşım gösteren Okul Öncesi Eğitim Programı ve öğretmen kılavuz kitabı ortaya koyulmuştur (Gürkan, 2010; MEB, 2006)

2006 yılı okul öncesi öğretim programının; çoklu zeka ve yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri esas alınarak oluşturulduğu görülmektedir. 2006 okulöncesi öğretim programının temel özellikleri şunlardır (MEB, 2006);

- 36 – 72 aylık çocuklara yöneliktir ve çocuk merkezlidir
- Amaç ve kazanımlar esastır
- Gelişim özellikleri her yaş grubu için ayrı olarak düzenlenmiştir.
- Konular amaç değil araçtır, üniteler yer almamaktadır.
- Esnektir, öğretmene özgürlük tanır.
- Yaratıcılık ön plandadır, öğretmenin planlı çalışmasını gerektirir.
- Çocukların özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlar önemlidir.
- Problem çözme ve oyun temel etkinliklerdir.
- Günlük yaşam deneyimlerinin en yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılması teşvik edilmektedir.
- Öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi önemsenmektedir.
- Aile katılımı önemlidir.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Belirli gün ve haftalar yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir.

5.2013 OKULÖNCESİ ÖĞRETİM PROGRAMI

2013 okulöncesi öğretim programının gelişimsel ve bütüncül bir anlayışla düzenlendiği görülmektedir. “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı” 2006 yılında denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuştur. Ulusal ve uluslararası alan araştırmaları, uygulamadan gelen geri bildirimler ve Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi çalışmaları kapsamında yapılan mevcut durum analizleri dikkate alınarak 2012-2013 yılında program geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu süreçte okul öncesi eğitimi veren bütün paydaş kurum ve kuruluşların da katkıları dikkate alınarak program geliştirme çalışmaları tamamlanmıştır (MEB, 2013). 2013 okul öncesi programının temel özellikleri, şunlardır (MEB, 2013: 8, 14-17):“Çocuk merkezlidir, esnektir, sarmaldır, eklektiktir, dengelidir, oyun temellidir, keşfederek öğrenme önceliklidir, yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder, temalar/konular amaç değil araçtır, öğrenme merkezleri önemlidir, kültürel ve evrensel değerleri

dikkate alır, aile eğitimi ve katılımı önemlidir, değerlendirme süreci çok yönlüdür, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir, rehberlik hizmetlerine önem vermektedir.”

2013 okulöncesi öğretim programında; okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak (MEB, 2013:10);

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

2013 okul öncesi eğitim programında, okuma yazmaya hazırlık etkinliği kısmında, **“Kesinlikle okuma veya yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur.”** uyarısı yer almaktadır. Aşağıda verilen örnekler ilkokula hazırlıkta temel olan becerilerin gelişimini desteklemeye yöneliktir (MEB, 2013:44-45):

- 1.Görsel algı çalışmaları (el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler, hız, vb.).
- 2.İşitsel algı/fonolojik farkındalık çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.).
3. Dikkat ve hafıza çalışmaları (benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.)
- 4.Temel kavram çalışmaları (program kitabındaki kavram listesinde bulunan ve gerekli görülen diğer kavramlar ile ilgili çeşitli çalışmalar).
5. Problem çözme ve tahmin çalışmaları.
- 6.Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.).
7. Öz bakım becerilerini geliştirme çalışmaları.
8. Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları.
9. Sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları.
10. Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları.
11. Duyu eğitimi çalışmaları.
- 12.Nefes ve ritim çalışmaları vb.

6.1994 2002 2006 VE 2013 OKULÖNCESİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ

Bu bölümde; 1994, 2002, 2006 ve son olarak 2013’de yenilenen okulöncesi öğretim programlarındaki yönelimler tartışılmaktadır. Önce, okul öncesi eğitimin amaçları baz alınarak, 1994 ve 2013 programlarının dayandığı felsefi ve psikolojik temeller incelenmiştir.

1994 programındaki okul öncesi eğitimin amaçları incelendiğinde; beş amacın, genel amaç ifadeleriyle ve davranışçı öğrenme yaklaşımına göre yazıldığı görülmektedir.

Birinci amaç cümlesinin ilk kısmı, *naturalizm* felsefesini ve ‘öğrenen birey merkezli’ anlayışı yansıtmakta fakat “temel alışkanlıklar kazanmaları” ifadesi; yetişkinlerin doğrularına,

değişmeyen doğrulara vurgu yaptığı için ‘öğretmen merkezli’ anlayışa dönüşmektedir. Aynı amaç cümlesinde, öğrenen bireyi ve öğretene alan anlayış, tutarlı mıdır? Psikolojik temeller açısından hangi gelişim anlayışı olduğu belirgin değildir. Öğrenme anlayışı açısından ise, ‘basit öğrenme’ ve öğretene alan davranışçı yaklaşımın tercih edildiği izlenimi veriyor. Duygusal özelliklerin gelişimi ile ilgili hedeflerden birincisi (s.41); “Duyguların yaşamdaki önemini *kavrayabilme*.” ile sosyal becerilerin gelişimi ile ilgili hedeflerden birincisi(s.41); “Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma yollarını *kavrayabilme*.” Hedef cümlesi yazma açısından, ilginç örnekler olarak tartışılabilir. Programı hazırlayanların veya yazanın, duygusal ve sosyal gelişimde dahi zihinsel işlemlerle vurgu yapmaları, onların *essensiyalizm* (özcülük) eğitim felsefesini benimsedikleri izlenimi vermektedir.

İkinci ve üçüncü amaç cümleleri, *essensiyalizm* (özcülük) eğitim felsefesini yansıtmaktadır. Dördüncü cümlede, ‘değerler eğitimi’ ve ‘karakter eğitimi’nin yansımaları görülmekte ki bu, hümanizm yaklaşımı ve varoluşçu felsefe ile bağlantılı olduğu gibi özcülük eğitim felsefesinin de kapsamına girmektedir. Cümlenin içindeki “nazik ve düzenli olma” ifadesi ile hümanizm yaklaşımı olmadığı anlaşılmaktadır. Zira öğrenen bireyin aktifliği, yetişkinlerin belirli beklentilerine ulaşılmasında, sadece yöntem olarak algılanmaktadır. Yine özcülük eğitim felsefesinin yansımaları olarak kabul edilebilir.

Beşinci “Çocuğun benlik kavramını geliştirmesine, kendini ifade etmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve özdenetimini sağlamasına imkan tanımak.” amaç cümlesi, öğrenme anlayışı açısından, hümanizm ve bilişsel yaklaşımların ve felsefi temeller açısından, varoluşçu felsefenin yansımasıdır. Programda, bu amaç doğrultusunda yazılan hedef cümleleri şunlardır (MEB, 1994b: 37-38):

A- Kendisinin farkında olmanın gelişimi ile ilgili hedefler

1. İnsanın büyüme ve gelişmesini *kavrayabilme*.
2. Vücudun ve belli başlı organların fonksiyonlarını *kavrayabilme*.
3. Bir birey olarak kendine ait ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varabilme.
4. Sonuçlandırılması gereken etkinliği bitirme konusunda sebat gösterebilme.

Programdaki bu hedef cümleleri ve onların altında yer verilen (3-6 arası) hedef davranışlar incelendiğinde, beşinci amacın; öğrenme açısından davranışçı yaklaşım ve eğitim felsefesi açısından realizm - experimentalizm arasında kaldığı ve özcülük eğitim felsefesinin ağır bastığı ileri sürülebilir.

2013 programındaki amaç cümleleri incelendiğinde; birinci amaç cümlesi, 1994 programındaki amaç cümlesiyle anlam olarak hemen hemen aynıdır; sadece “temel alışkanlıklar” yerine “iyi alışkanlıklar” ifadesiyle, ‘değişmezlik’ten ‘değişim’e doğru anlam biraz esnekleşmiş. Fakat felsefi temel “realizm” de olabilir “pragmatizm” de olabilir. Zira realizm felsefe akımında değişim vardır fakat doğru ve gerçek olana doğrudur. Pragmatizm felsefe akımında ise değişim, toplumsal yararlar doğrusunda oluşur. Bilişsel gelişim ile ilgili bazı kazanımlar (1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. 3. Algıladıklarını hatırlar. 4. Nesnelere sayar.) incelendiğinde, psikolojik temellerden öğrenmeyle ilgili benimsenen görüşün, basit öğrenme; öğrenilenlerin, bilgilerin gerektiğinde hatırlanmasının yeterli görüldüğü, diğer bir söyleyişle, davranışçı-bilişsel karışımı bir yaklaşım olduğu ileri sürülebilir.

İkinci amaç cümlesi, psikolojik temeller açısından; “gelişimin sürekli ve birikimli olduğu” ve “öğrenmenin doğrusal olduğu” anlayışını yansıtmakta, felsefi temeller açısından; “realizm” de olabilir “pragmatizm” de olabilir.

Üçüncü amaç cümlesi, psikolojik temeller açısından; “gelişim ve öğrenmede sosyal çevrenin, zengin uyarıcı ortamın” önemini benimsendiğini yansıttığı gibi okul öncesi eğitimde

yaygın bir uygulama alanı olan Montessori Modeli’ni de çağrıştırmaktadır. Felsefi temeller açısından; pragmatizmin “experimentalizm (deneyimcilik)” eğitim felsefesini çağrıştırmaktadır. Fakat cümledeki “ortak bir yetiştirme ortamı” ifadesi düşündürücüdür. Zira çocuklar arası bireysel farklılıklar göz ardı mı ediliyor yoksa üst sosyo-ekonomik ve kültürel ortamdan gelen çocukların ortamına gönderme mi yapılıyor?

Dördüncü amaç cümlesi, 1994 programında, ilkeler kısmında yer alırken burada amaç olarak yazılmıştır. Her ikisinde de öğretim dilinin önemi vurgulanmaktadır. Dil gelişimi ile ilgili iki kazanım (“3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.” ve “4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.”) ile birlikte değerlendirildiğinde, felsefi temeller açısından, özcülük eğitim felsefesinin ağırlıklı olduğu, psikolojik temeller açısından, davranışçı yaklaşımın “davranış biçimlendirme” görüşünün devreye girdiği ve öğretmen merkezli anlayışın benimsendiği ileri sürülebilir.

1994, 2002, 2006 ve 2013 okulöncesi öğretim programlarında gelişim alanları aşağıdaki şekildedir (MEB, 1994a; MEB 1994b; MEB, 2002; MEB, 2006; MEB, 2013)

1994 Okulöncesi Öğretim Programında Gelişim Alanları	2002 Okulöncesi Öğretim Programında Gelişim Alanları	2006 Okulöncesi Öğretim Programında Gelişim Alanları	2013 Okulöncesi Öğretim Programında Gelişim Alanları
1. Kendisinin farkında olmanın gelişimi 2. Psikomotor becerilerin gelişimi 3. Öz bakım becerilerinin gelişimi 4. Duygusal özelliklerin gelişimi 5. Sosyal becerilerin gelişimi 6. Bilişsel becerilerin gelişimi 7. Dil becerilerinin gelişimi 8. Estetik ve yaratıcılığın gelişimi	1. Psikomotor alan 2. Sosyal-Duygusal alan 3. Bilişsel alan ve Dil alanı 4. Özbakım becerileri	1. Psikomotor alan 2. Sosyal-Duygusal alan 3. Bilişsel alan ve Dil alanı 4. Özbakım becerileri	1. Sosyal ve Duygusal Gelişim 2. Psikomotor Gelişim 3. Bilişsel Gelişim 4. Dil Gelişimi 5. Özbakım Becerileri

1994, 2002, 2006 ve 2013 okulöncesi öğretim programlarında öğrenme-öğretme süreçleri aşağıdaki şekildedir (MEB, 1994a; MEB 1994b; MEB, 2002; MEB, 2006; MEB, 2013)

1994 Okulöncesi Öğretim Programında Öğrenme-Öğretme Süreçleri	2002 Okulöncesi Öğretim Programında Öğrenme-Öğretme Süreçleri	2006 Okulöncesi Öğretim Programında Öğrenme-Öğretme Süreçleri	2013 Okulöncesi Öğretim Programında Öğrenme-Öğretme Süreçleri
<p>1. Serbest zaman etkinlikleri</p> <p>2. Türkçe Dil etkinlikleri</p> <p>3. Oyun etkinlikleri</p> <p>4. Müzik etkinlikleri</p> <p>5. Fen ve Matematik etkinlikleri</p> <p>6. Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri</p> <p>7. Rutin etkinlikler</p> <p>Aile Katılım Çalışmaları</p> <p>1. Anne-Baba Eğitimi</p> <p>2. Ailelere aylık bültenler yollama</p> <p>3. Kurum Haberler Köşesi açma</p> <p>4. Dilek Kutusu Koyma</p> <p>5. Ailelere Eğitici Programlar Tartışma Konuları Sunma</p> <p>6. Ailelerle Tanışma</p> <p>7. Kuruma Kabul Etme ve Uyum Sağlama</p> <p>8. Eğitici Geziler Düzenleme</p> <p>9. Bireysel İlişki Kurma</p> <p>10. Dönem Sonu Rapor Verme</p>	<p>1. Serbest zaman etkinlikleri</p> <p>2. Türkçe Dil etkinlikleri</p> <p>3. Oyun etkinlikleri</p> <p>4. Müzik etkinlikleri</p> <p>5. Fen ve Matematik etkinlikleri</p> <p>6. Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri</p> <p>7. Rutin etkinlikler</p> <p>Aile Katılım Çalışmaları</p> <p>1994 Okul öncesi eğitim programında yer alan aile katılım çalışmalarına ek olarak;</p> <p>1. Ev ziyareti yapması</p> <p>Ailenin Çocuğun Eğitimine Katılımının Sağlanması</p>	<p>1. Serbest zaman etkinlikleri</p> <p>2. Türkçe Dil etkinlikleri</p> <p>3. Oyun etkinlikleri</p> <p>4. Müzik etkinlikleri</p> <p>5. Fen ve Matematik etkinlikleri</p> <p>6. Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri</p> <p>7. Rutin etkinlikler</p> <p>Aile Katılım Çalışmaları</p> <p>1. Okul öncesi eğitimde aile katılımı</p> <p>2. Aile eğitim etkinlikleri</p> <p>3. Aile iletişim etkinlikleri</p> <p>4. Ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı</p> <p>Ev ziyaretleri</p>	<p>1. Türkçe (Dil) Etkinlikleri</p> <p>2. Sanat Etkinlikleri</p> <p>3. Drama Etkinlikleri</p> <p>4. Müzik Etkinlikleri</p> <p>5. Hareket Etkinlikleri</p> <p>6. Oyun Etkinlikleri</p> <p>7. Fen Etkinlikleri</p> <p>8. Matematik Etkinlikleri</p> <p>9. Okuma-yazma Etkinlikleri</p> <p>10. Alan Gezileri Etkinlikleri</p> <p>11. Karma Etkinlikleri</p> <p>Aile Katılım Çalışmaları</p> <p>1. Her ay aile-öğretmen işbirliği ile aylık planlama yapılması</p> <p>2. Ev ziyaretleri</p>

1994 programındaki beş eğitim durumundaki etkinlikler ve “Aile içindeki değişik(sağlık, ekonomik,yaşlı/bebek) durumlara göre sorumluluklar” konulu bir günlük plan örneği incelendiğinde; 1994 programının felsefi temeller açısından *essensiyalizm*(özcülük) eğitim felsefesini yansıttığı, psikolojik temeller açısından öğretmen merkezli ve bütün çocuklara belirli kural ve davranış kalıbı kazandırmaya yönelik ‘basit öğrenme’ ve davranışçı yaklaşımın tercih edildiği ileri sürülebilir.

2013 programında, etkinliklerin açıklandığı kısımda verilen iki örnek (MEB, 2013:42); “*Örneğin, çocuklar aynı renk ve boyuttaki kutularla ve artık materyallerle neler yapabilecekleri hakkında konuşurlar, planlamalarını yaparak gruplara ayrılırlar. Gruplar kararlarını uygulayarak üç boyutlu farklı ürünler oluştururlar.*”, “*öğretmen çocuklara ilginç gelebileceğini düşündüğü bir nesne ile sınıfa gelir. Bu nesnenin ne olduğu, ne işe yaradığı, hangi malzemelerden yapıldığı hakkında konuşulur. Bu nesne ile neler yapılabileceği sorulur. Çocuklar küçük gruplara ayrılarak karar verdikleri farklı etkinlikleri (müzik, sanat, matematik, oyun gibi) yaparlar.*” okul öncesi eğitim modellerinden, High/Scope yaklaşımının etkilerini göstermektedir ki bu yaklaşımın psikolojik temellerinde derin öğrenme anlayışı hakimdir ve bu yaklaşım, felsefi açıdan pragmatizm ve varoluşçuluğa dayanmaktadır. Fakat programdaki etkinliklerde özellikle Türkçe etkinlikler kısmında; ‘resimli öykü okuma’, ‘etkileşimli kitap okuma’ ve ‘paylaşımlı kitap okuma’ çalışmalarının açıklanmasında; örneğin “*öğretmen çocuklara sorular sorar, tahminlerde bulunmalarını isteyerek onların kitapta geçen olay ve karakterlere tepki vermesini sağlar, hedef sözcükler belirleyerek yeni sözcükler kullanır*(MEB, 2013:46).” gibi ifadeler, bütün okulöncesi eğitimcilerin aynı işlemleri yapması gerekiyormuş izlenimini oluşturmaktadır. Ayrıca “Öğretmen etkinliklerini hazırlarken, etkinlik planı formatında (Ek 4) yer alan başlıklarda belirtilen açıklamalar doğrultusunda etkinliklerini yazar(MEB,2013:51).” yönergesi de, okulöncesi eğitimcilerin ve dolaylı olarak öğrenme ortamının hazırlanmasının, bu ortamda çocukların özgür bırakılması düşüncesini çürütmektedir. Etkinliklerin tamamı dikkate alındığında; 2013 programının felsefi temeller açısından *essensiyalizm*(özcülük) ve *experimentalizm*(deneyimcilik) eğitim felsefesinin karması olduğu, psikolojik temeller açısından öğretmen merkezli ve bütün çocuklara belirli kural ve davranış kalıbı kazandırmaya yönelik ‘basit öğrenme’ye dayalı olduğu ileri sürülebilir.

1994, 2002, 2006 ve 2013 okulöncesi öğretim programlarında değerlendirme süreçleri aşağıdaki şekildedir (MEB, 1994a; MEB 1994b; MEB, 2002; MEB, 2006; MEB, 2013):

1994 Okulöncesi Öğretim Programında Değerlendirme Süreçleri	2002 Okulöncesi Öğretim Programında Değerlendirme Süreçleri	2006 Okulöncesi Öğretim Programında Değerlendirme Süreçleri	2013 Okulöncesi Öğretim Programında Değerlendirme Süreçleri
1. Çocuğun değerlendirilmesi 2. Öğretmenin kendi performansını değerlendirmesi 3. Programın değerlendirilmesi	1. Çocuğun değerlendirilmesi 2. Öğretmenin kendi performansını değerlendirmesi 3. Programın değerlendirilmesi	1. Çocuğun değerlendirilmesi • Anekdot kayıtları • Gelişim kontrol listeleri • Standart testler • Portfolyolar 2. Öğretmenin kendi performansını değerlendirmesi 3. Programın değerlendirilmesi	1.Çocuğun değerlendirilmesi 2.Programın değerlendirilmesi 3.Öğretmenin kendini değerlendirmesi

Güler (2001)'e göre, 1994-1995 öğretim yılından itibaren uygulanan 1994 okulöncesi programı; eskisine göre daha kapsamlı olarak hazırlanmış ve konu merkezli değil, çocuk merkezli bir yaklaşımla geliştirilmiştir. Programda, yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi esas alınmış ve çocukların çok yönlü gelişimleri hedeflenmiştir. Ayrıca, programlar farklı gelişim gösteren çocuklar ve farklı olanaklara sahip bölgeler için, değişik uygulamalara imkân verebilecek bir esnekliğe sahip olacak biçimde hazırlanmıştır.

1994 Anasınıfı (61-72 ay) programında, değerlendirme kısmında, eğiticiler için, hedeflerin alt davranışlarından (yaklaşık 48-50 maddeden) oluşan gözlem formu yer almaktadır (MEB, 1994b).

2002 Okulöncesi öğretim programı; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylar arasındaki normal gelişim gösteren çocukların bilişsel, dil, psikomotor, sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması esas almaktadır (MEB, 2003). Ayrıca bu program; 0-72 aylık çocukların kurumlarda okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere, belirlenen hedefler doğrultusunda kazanılması beklenen davranışlara uygun, planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleyerek, sonuçta hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünüdür (Aral vd. 2002).

2006 okulöncesi eğitim programı uzmanlardan ve uygulamacılardan alınan geri bildirimlerin, çağdaş program geliştirme, gelişim-öğrenme kuramlarının, toplumun değişen eğitim gereksinimlerinin ve yeni ilköğretim programlarında benimsenen ilke, yaklaşım ve özelliklerin doğrultusunda gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılarak geliştirilmiştir. Geliştirme çalışmaları sırasında farklı ülkelerdeki okul öncesi eğitim uygulamaları incelenerek, çeşitli program yaklaşım ve modelleri incelenmiş, bunlardan elde edilen veriler, çocukların özellikleri, toplumun yapısı ve kültürel değerleri ile 21. yüzyılda eğitilmiş bireylerde olması gereken niteliklerle bütünleştirilmiştir. 2006 programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların psiko-motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini, öz bakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanmasını amaçlamaktadır (MEB, 2006).

Gelişli ve Yazıcı (2012)'ya göre 1994, 2002 ve 2006 yıllarında hazırlanan okulöncesi öğretim programları, çocuk merkezli programlar olup programlarda yer alan amaçlar, öğrenme süreçleri ve değerlendirme süreçleri çocukların yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun, ilgileri ve gereksinimleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Her üç program, okul öncesi çocuklarının fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel yönden gelişimlerini hedeflemiş ve çocukların bu gelişim alanlarında çok yönlü gelişimlerini sağlamaya çalışmıştır. 2006 yılı programında yer alan amaç ve kazanımlar, ilköğretim programlarında benimsenen ortak becerilerin tümünü kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. 1994 ve 2002 yıllarında eğitim durumları şeklinde ifade edilen öğrenme-öğretme süreçleri 2006 yılı programında farklı yöntem ve teknikler kullanılarak daha çok öğrenmeyi merkeze alan etkinliklerle ön plana çıkarılmıştır. Program değerlendirme süreçleri incelendiğinde; 1994 ve 2002 yılları programlarında çocukların, eğitimcinin ve programın değerlendirilmesi yer alırken 2006 yılı programında çocukların sürece dayalı farklı değerlendirme araçları ile değerlendirildiği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca ailelerin de bu sürece katılımı desteklenmiştir.

2013 öğretim programına bakıldığında değerlendirme süreçlerinin 2006 programından çok farklı olmadığı, temel farklılığın gözlem yoluyla değerlendirmenin öne çıkarak daha ayrıntılı raporlama şeklinde bütüncül bir değerlendirmenin olduğu söylenebilir. Bir diğer farklılık da; 2013 programında ailenin de değerlendirmenin bir parçası haline getirilmesi ve eğitim dönemleri sonunda ailelerin okula davet edilerek "gelişim dosyası paylaşım günü" düzenlenmesidir.

SONUÇ

Türkiye'de okul öncesi öğretim programlarının tarihsel gelişimini ve 1994 ve 2013 programlarının hazırlanmasında etkili olan felsefi ve psikolojik temeller ile temel yönelimleri incelemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İlk resmî program niteliğindeki 1994 okul öncesi öğretim programının, genel amaçlar, hedefler ve alt davranışlar ile etkinliklerin incelenmesi sonucunda; psikolojik temeller açısından, davranışçı yaklaşım ve basit öğrenme odaklı, öğretmen merkezli ve felsefi temeller açısından, ağırlıklı olarak essansiyalizm /özcülük eğitim felsefesine dayalı bir program olduğu ileri sürülebilir. Program iç tutarlılığa sahiptir.

Yaklaşık 20 yıl sonra hazırlanan 2013 programının, genel amaçlar, gelişim alanlarına ait kazanımlar, göstergeler ve açıklamalar, ayrıca öğrenme merkezleri ve etkinlikler ile ilgili açıklamaların incelenmesi sonucunda; psikolojik temeller açısından, ağırlıklı olarak davranışçı yaklaşım ve basit öğrenme odaklı ve felsefi temeller açısından, essansiyalizm /özcülük eğitim felsefesinden pragmatizme/deneyimciliğe doğru, başka bir söyleyişle katı, kuralcı anlayıştan daha serbest ve esnek anlayışa doğru giden bir eğitim felsefesine dayalı bir program olduğu ileri sürülebilir. Öğrenme merkezleri ve etkinlikler ile ilgili açıklamalarda, Montessori Modeli ve High/Scope yaklaşımının etkileri, sadece bilgi aktarma ve beklenti düzeyinde kalmıştır. Programın bu özellikleri, sentezci olmaktan ziyade “eklektik”tir.

En son söz olarak, 1994'ten 2013'e okul öncesi öğretim programlarında eğitim felsefesi ve öğrenme yaklaşımlarında, köklü bir değişim olmadığı, kısmî değişimler olduğu ve okulöncesi eğitime ilişkin akademik bilginin arttığı ileri sürülebilir.

KAYNAKÇA

ARAL, N., KANDIR, A. ve CAN-YAŞAR, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.

AYDIN, O; MADİ, B.; ALPANDA, S. ve SAZCI, A. (2012). "MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Nörogelişimsel Açısından Değerlendirilmesi", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl: 2012, Sayı: 36, Sayfa: 69-93

AYTAÇ, K. (2006). *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde)*. Ankara: Mevsimsiz Yayınları

BOWRING-CARR, C. and WEST-BURNHAM, J. (1997). *Effective Learning in Schools How to Integrate Learning and Leadership for A Successful School*. London: PITMAN Publishing.

GELİŞLİ, Y. ve YAZICI, E. (2012). "Türkiye'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi", *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 29, s.85-93

GÜLER, D. S. (2001). "4-5 ve 6 Yaş Okulöncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GÜRKAN, T. (2010). "Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri", R. Zembat (Editör), *Okul Öncesi Eğitim Programı*, 35-60, Ankara: Anı Yayıncılık.

HENDRİCK, J. (1997) *First Steps Toward Teaching The Reggio Way*, USA: Prentice Hall.

KANDIR, A. (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması*, Ankara: Kök Yayıncılık.

KANDIR, A., ÖZBEY, S. ve İNAL, G. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Program (1) Kuramsal Temeller*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

MEB (1994a). *Kreş Programı*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB (1994b). *Anasınıfı Programı (61-72)*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- MEB (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- MEB, (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar için)*.
http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_04/04124340_programkitabi.pdf Erişim tarihi: 07. 02. 2016
- ÖZ, F. (1983). "Okulöncesi Eğitim", *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, 235-260, İstanbul: MEB Yayını.
- SENEMOĞLU, N. (1994). "Okulöncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır?", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1216-published.pdf> Erişim tarihi: 07. 02. 2016
- TUĞRUL, B. (2005). "Çocuğun Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, sayı: 62.
- VARIŞ, F. (1970). *Genel Öğretim Metodları*, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları
- WILES, J. and BONDİ, J. (1989). *Curriculum Development A Guide to Practise*. Third edition. USA: Merrill Publ. Com.
- YILMAZ, N. (1999). *Anaokulu Öğretmeninin Rehber Kitabı*, İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- YILMAZ, N. (2003). "Türkiye’de Okulöncesi Eğitim", (Ed.: Müzeyyen Sevinç), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 12-17. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

ÇAĞDAŞ SANAT AKIMLARININ ÖĞRENCİ PERSPEKTİFİYLE TUVALE YANSIMASI^{††}

Gülbin ZEREN NALINCI^{‡‡}

ÖZ

Öğretmen yetiştirilen İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı lisans programlarında yer alan "Sanat Eğitimi" dersi; bir saati teorik iki saati uygulama şeklinde yapılandırılan önemli bir genel kültür dersidir. Bu ders, öğretmen adaylarının duygu ve düşüncelerini görsel dil aracılığı ile aktarmasını; zihinsel, algısal yeteneklerini geliştirmesini ve yaratıcı bir düşünce yapısı kazanmasını hedefleyen estetik duyarlılık ve bilinç oluşturma çabası olarak düşünülebilir. Çünkü sanatsal kaygı ve estetiğin görmezden gelindiği, ilköğretim ve ortaöğretimde görsel sanatlar eğitimi derslerinin ulusal standartlaştırılmış sınavlara hazırlanan öğrenciler, veliler ve çoğu öğretmen tarafından göz ardı edildiği, ne yazık ki bilinen bir olgudur. Bu bağlamda, lisans eğitimi düzeyinde bir "Sanat Eğitimi" dersinin anlam ve değerini oluşturmak, estetik bilinç kazandırmak oldukça üst düzeyde çaba gerektirmektedir. Sanat eğitimi dersinin teorik kısmında, sanata ilişkin kuramsal bilginin verilmesi, uygulama saatinde ise teorik bilgilerin kullanılması hedeflenmektedir.

Eğitim fakültesi sanat eğitimi dersindeki uygulama etkinliklerini değerlendiren bu çalışmada, önce kuramsal olarak; sanat akımları, temsilcileri ve eserleri anlatılarak tanıtılmış, sonra da öğrencilerin diledikleri bir sanat akımı ve temsilcisinin eserini seçerek reproduksiyonunu yapmaları istenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İlköğretim/sınıf öğretmenliği anabilim dalı sanat eğitimi dersini alan 319 (Kız 222, Erkek 97) öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler tarafından seçilip yapılan reproduksiyonlar tek tek incelenerek, sanat akımlarına göre sınıflandırılmış ve yorumları yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; kız öğrencilerin yüzde 43'ü, erkek öğrencilerin ise yüzde 70'nin Realizm akımına ilişkin bir resmin reproduksiyon'unu; kız öğrencilerin yüzde 7'sinin erkek öğrencilerin ise yüzde 8'nin Ekspresyonizm akımına ilişkin reproduksiyon'u; kız öğrencilerin yüzde 16'sının erkek öğrencilerin ise yüzde 8'inin Sürrealizm akımına ilişkin bir resmin reproduksiyon'unu ve kız öğrencilerin yüzde 33'ünün erkek öğrencilerin ise yüzde 13'nün Abstract Art akımına ilişkin bir resmin reproduksiyon'unu seçtikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanat Eğitimi, Öğretmen Adayı, Sanat Akımı, Tuval, Resim

THE REFLECTION OF CONTEMPORARY ART MOVEMENTS ON CANVAS FROM THE PERSPECTIVE OF PRE-SERVICE TEACHERS

ABSTRACT

Art education course in teacher training programmes appears to be an important general culture course which is constructed as 3 hours course covering 2 practice hours and 1 theoretical hour. Art education course can be considered as an awareness effort of an aesthetic sensitivity and consciousness aims for teacher candidates transmitting their thoughts and feelings through visual language, developing their perceptual and cognitive skills and gaining creative mindsets. Within this context, a high level of effort is required for creating a valued and meaningful bachelor level art education course in order for students to gain a sense of aesthetic. The theoretical knowledge in relation to arts is given to the students in the theoretical part of the course and the given theory is then expected to be used by the students in the practical based hours. In this study which aims to evaluate the effectiveness of practical activities in art education classes; art movements, representatives and artefacts are primarily and theoretically introduced to students

^{††}Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda (USOS2016) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

^{‡‡} Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
gulbinzeren72@gmail.com

and they were then asked to select an art movement and a work of its representative and to reproduce the chosen artefact. In this study, the document analysis –one of the qualitative research methods- is used. Study group of this research consists of 319 students (222 females and 97 males) in the Primary / Classroom Teacher Training Department taking an art education course. Reproductions chosen and made by students were examined individually one by one and then classified on the basis of the art movement chosen and final comments were made. According to the results obtained from the study, the following was observed : 43 % of female students and 70 % of male students chose to reproduce an artefact representing the art movement of Realism; 7 % of female students and 8 % of male students chose the reproduction of an image representing the art movement of Expressionism (Impressionism), 16 % of female students and 8 % of male students selected the reproduction of an image on the Surrealist Movement, 33 % of female students and 13 % of male students selected to reproduce an artifact representing the Abstract Movement.

Keywords: Art Education, Prospective Teachers, Art Movements, Canvas, Painting.

GİRİŞ

Öğretmen yetiştirilen İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı lisans programlarında yer alan “Sanat Eğitimi” dersi; bir saati teorik iki saati uygulama şeklinde yapılandırılan önemli bir genel kültür dersidir. Bu ders, öğretmen adaylarının duyu ve düşüncelerini görsel dil aracılığı ile aktarmasını; zihinsel, algısal yeteneklerini geliştirmesini ve yaratıcı bir düşünce yapısı kazanmasını hedefleyen estetik duyarlılık ve bilinç oluşturma çabası olarak düşünülebilir. Çabalama kavramı burada bilinçli olarak kullanılmaktadır. Çünkü sanatsal kaygı ve estetiğin görmezden gelindiği, ilköğretim ve ortaöğretimde görsel sanatlar eğitimi derslerinin ulusal standartlaştırılmış sınavlara hazırlanan öğrenciler, veliler ve çoğu öğretmen tarafından göz ardı edildiği, ne yazık ki bilinen bir olgudur. Bu bağlamda, lisans eğitimi düzeyinde bir "sanat eğitimi" dersinin anlam ve değerini oluşturmak, estetik bilinç kazandırmak oldukça üst düzeyde çaba gerektirmektedir. Sanat eğitimi dersinin teorik kısmında, sanata ilişkin kuramsal bilginin verilmesi, uygulama saatinde ise teorik bilgilerin kullanılması hedeflenmektedir.

Sanat ve estetik algısının oluşmasında ise en büyük rol okula düşmektedir. Okul, ders ve ders dışı etkinlikler aracılığıyla çocuğun; bilişsel, duyuşsal ve fiziksel beceri ve yeteneklerini geliştirmede rol üstlenmiş, önemli ve güçlü bir sosyal kurumdur. Toplum da okulun bu rolüne inanır ve saygı duyar. Ondan, çocuklarının iyi, hakkaniyet sahibi, kültürel ve sanatsal beceri ve yetenekleri gelişmiş bireyler olarak yaşama katılmasını bekler (ya da beklemelidir).

Sanat eğitimi dersinin genel anlamda amacı, bireylerin topluma yaratıcı ve üretici bireyler olarak katılmalarını sağlamak, estetik bir bilinç kazandırarak yaşamını ve çevresini güzelleştiren bireyler yetiştirmek ve sanattan anlayan bilinçli sanat tüketicilerini topluma kazandırmaktır (Yükselgün ve Türkcan, 2012). Duygu durum olarak betimlenmesi zor ve ortak bir yaklaşımda buluşmanın zorluğu, sanatı (ve eğitimini) bir yandan tartışmalı ve öznel bir alana taşıırken bir yandan da özgürleştirmektedir. Sanatın özgürleşmesi ise insanın özgürleşmesi demektir. Sanat ve sanatçının ontolojik özne ve nesne ilişkisi gündelik yaşama ve insanın özgürlük karşısındaki öz-bilincine yansımaktadır. Sanat, bilişsel ve duyuşsal sınırları zorlayarak, evreni ve içindeki insanı anlamlandırma ve anlamlı kılma çabasında, bilim ve teknolojiye hatta felsefeden bile rol çalmaktadır. Bazen basit bir melodi, sıradan bir çizim, gündelik bir heykel; toplumsal bilinç oluşturmada, felsefi ya da siyasal bir kuramdan, ilkedan, kişiden çok daha etkili olabilmektedir (Yapıcı ve Zeren Nalinci, 2014). Sanatın bu yoğun işlevini, bütün okul yaşantıları boyunca görmezden gelen bir eğitim sisteminde kazandırmak oldukça zorlu bir görev olarak düşünülebilir. Bu zorluğu ortadan kaldırmanın yollarından biri de sanat eğitimi derslerinde öğrencileri olabildiğince özgür kılmak ve derslere katılımlarını sağlamaya çalışmaktan geçmektedir.

Sanat, bir duygunun, bir tasarımın bir güzelliğin ortaya konulmasında kullanılan yöntemin tümü ve yaratıcılık olarak (İslimyeli, 1976) betimlenmektedir. Rodin, sanatı dünyayı anlamak ve

anlatmak isteyen bir düşünce çabası olarak tanımlar (Erinç, 1998). Tolstoy için sanat insanın bir zaman duymuş olduğu bir duyguyu kendinde canlandırdıktan sonra aynı duyguyu başkalarının da duyabilmesi için hareket, çizgi, renk, ses ya da sözcüklerde belirlenmiş biçimler aracılığı ile onlara aktarmasıdır (Doğan, 1998). Platon'un sanatçıyı "Tanrılar tarafından kutsal bir çılgınlık verilen kişi" (Sontag, 1991) olarak betimlediği günden bugüne kadar sanat ve sanatsal yaratının ne olup olmadığı tartışılmaktadır. Sanat eğitimi dersinin amacı bu tartışmaları bitirmek değil, anlamak ve anlamlandırmak olmalıdır. Bu anlama ve anlamlandırma çabasında, öğrencilere sunulacak bilginin ne olduğu ve nasıl uygulanacağı da önem kazanmaktadır. Zeren'e göre(2004); Bir bütün olarak sanat tarihine bakıldığında, sanatçının toplumsal ortamdan nasıl derinden etkilendiği, kendini gerçekleştirme yolunda nasıl değişimler geçirdiği açıkça görülmektedir. Toplumsal ve kültürel gelişmenin sanatsal bir ifadesi olarak günümüzde artık görsel, işitsel, mekansal alanlar yaratan sanat yapıtlarına rastlamaktayız. Bilim alanında olduğu kadar sanat ve kültür alanında da insanoğlunun bir bilgilenme sürecini kat etmesi zorunlu hale gelmektedir. Bu bilgilenme sürecini insan zihninde ve ruhunda yapılandırmak için akademik desteğe ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu akademik desteğin okullarda sunulması bir zorunluluk olarak görülmelidir. Bu durumda sanat eğitimi dersinin içeriği nasıl doldurulmalıdır? Hangi bilgiler, teknikler ve uygulamalardan bahsedilmelidir? Kuşkusuz bu soruya tek ve doğru bir cevap vermek mümkün değildir. Ancak, şu söylenebilir; sonuç olarak sanat eğitimi dersi öğrenciye estetik bilinç ve duyarlılık kazandırmalıdır. Genel olarak bakıldığında, öğretmen adaylarına verilen bu derste; sanat kuramları, estetik, temel tasarım ilkelerinin kazandırılması, Dünyave Türk sanat tarihi süreci içerisinde yaşanan sanatsal akım ve anlayışların temel felsefesinin içselleştirilmesi hedeflenmektedir. Dersin kurgusu içinde; Sanat Eğitimi kapsamında yer alan konu ve yaklaşımlar o kadar yoğundur ki, dersi alan öğrencilerin nitelikleri göz önünde bulundurularak bir temel çerçeve içinde aşağıda yer alan içerik sunulabilir (Kırıçoğlu, 2014; Alakuş ve Mercin, 2009; Artut, 2009; Özsoy, 2007; Yolcu,2004):

1. Temel Kavramlar/Sanatın anlamı ve tanımı, sanatın elamanları, (kompozisyon, denge, ritim, biçim, oran/orantı, perspektif, ışık-gölge, doku, renk psikolojisi ve renk metafiziği)
2. Estetik kavramı ve düşünürlerin estetik kuramına ilişkin görüşleri
3. Yaratıcılık, yaratıcılık ve zekâ, yaratıcılık ve psikanaliz, yaratıcı düşünce, analitik düşünce, yaratıcılık ve eğitim, yaratıcılığı destekleyen ve engelleyen öğretmen özellikleri
4. Rönesans'tan günümüze sanatın tarihsel gelişimi (Dünya Sanat tarihine genel bakış)
5. Avrupa'da sanat akımları ve felsefesi (Ekspresyonizm, Empresyonizm, Sembolizm, Fovizm, Kübizm, Dada ve Sürrealizm vb...)

Sanatın ve sanat yapıtının genel özellikleri, plastik elemanların irdelenmesi ve tanımlanması bu dersin içeriği için uygun bir başlangıç olarak kabul edilebilir. Estetik kavramına ilişkin görüşlerle, sanattaki ve doğadaki güzellik kavramı sorgulanıp, felsefe ve sanat arasındaki ilişki kurulabildiğinde, estetik düşünüş/duyuş da gerçekleşmiş olur. Bu olduğunda, insan yaşamının daha incelikli, daha barışçıl ve daha duyarlı olacağı ileri sürülebilir. Rönesans'la başlayan ve günümüze kadar devam eden tarihsel süreç içerisinde, yaşanan bu sanat akımları ve temsilcilerinin anlayış ve üslupları, teknik ve yöntemleri, öğrenme-öğretme süreçlerinde anlatılarak, estetik bilinç kazandırıldığı düşünülebilir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmaktadır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı, görsel, işitsel materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın nesnesi 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı "Sanat Eğitimi" dersi uygulama saatlerinde öğrenciler tarafından yapılan resimlerdir.

Çalışmanın uygulama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Sanat eğitimi dersinin teorik kısmında; sanat akımları, temsilcileri ve eserleri anlatılarak tanıtılmış, sonra da öğrencilerin diledikleri bir sanat akımı ve temsilcisinin eserini seçerek reproduksiyonunu yapmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından seçilip yapılan reproduksiyonlar tek tek incelenerek, sanat akımlarına göre sınıflandırılmış ve yorumları yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Sanat Eğitimi dersini alan 319 (Kız:222, Erkek:97) öğrenci oluşturmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda, öğretmen adaylarının Sanat Eğitimi dersinde yaptıkları resimlerde hangi sanat akımlarını tercih ederek uyguladıklarına ilişkin frekans ve yüzdeler tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretmen adaylarının tercih ettikleri sanat akımlarının frekans ve yüzdeleri

	Realizm		Ekspresyonizm		Sürrealizm		Abstract Art	
	f	%	f	%	f	%	f	%
KIZ	95	43	17	7	37	16	73	33
ERKEK	68	70	8	8	8	8	13	13

Tablo 1’de görüldüğü gibi Sanat Eğitimi dersinde, kız öğrencilerin yüzde 43’ü realizm akımına ilişkin bir resmin reproduksiyon’unu seçerken, erkek öğrencilerin ise yüzde 70’inin seçtiği görülmektedir. Öğrencilerin bu tercihi yapmalarında sanata genel bakış ve eğitim sürecinde almış oldukları görsel sanatlar derslerinin etkili olduğu düşünülmektedir. İlkokuldan itibaren almış oldukları görsel sanatlar dersinde gerçekçiliğe öykünme, resmin gerçek yaşama ve gerçek objeye benzediğinde ancak güzel olabileceği görüşü benimsetildiğinden, yapılan her çalışmada başarı oranının gerçekliğe yakınlığıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Buna rağmen, sanatın doğası açısından soruna bakıldığında; bu öğrencilerin kalıpların içinde bile analitik düşünebildikleri ileri sürülebilir. Çünkü realizm akımı bir yönüyle holistik düşüncenin bir yansımasıdır.

Sanat eğitimi dersinde, kız öğrencilerin yüzde 7’sinin erkek öğrencilerin ise yüzde 8’inin Ekspresyonizm (İzlenimcilik) akımına ilişkin reproduksiyon tercih ettiği görülmektedir. İzlenimcilik doğanın olduğu gibi temsili yerine, duyguların ve içsel dünyanın ön plana çıkarıldığı bir sanat akımıdır. Sanatçının duyguları ve iç dünyasını renk, çizgi, biçimler aracılığıyla dışa vurması söz konusudur. Bu duyguları daha iyi yansıtabilmek için sanatçı, geleneksel kuralların dışına çıkarak, gerçeğin biçimini bozma (deformasyon) ya da abartma yöntemini kullanır ve kişisel duygularını ön plana çıkarmaktadır.

İzlenimciler, her nesnenin bir duyular sentezi olduğunu savunurlar. 19. yüzyılın objektif-materyalist kavrayışını reddederek, sübjektif bir gerçeklik anlayışından söz ederler. İzlenimci tavırla beraber sanatçı, görünen gerçekle uğraşmak yerine duyularla, değişen anlarla ilgilenmeye başlamıştır. (Zeren, 2004).Ekspresyonizm akımında dışavurum ve içsel duyguların daha özgürce ifade edildiği söylenebilir. Kendini ifade etme biçiminin bir sonucu olarak doğal ve özgürce davranabilen öğrenci sayısının, diğer akımları tercih edenlere göre daha az olduğu görülmektedir. Bu durumun yukarıda yer alan realizmin yüksek tercih oranı ile karşılaştırması yapıldığında anlamlı olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminde Resim-İş Eğitimi derslerinin

niteliği düşünüldüğünde bu durumun normal olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim sistemimizde öğrencinin, öğretim programlarında yer alan belirli kalıplar dışında düşünmesi, içsel duygu ve düşüncelerini ifade etmesi ya da kendisini yansıtan söylemler kullanması çoğunlukla hoş karşılanmamakta ve desteklenmemektedir. 2005 yılında Türk Milli Eğitim sisteminin “yapılandırmacılık” paradigmasıyla yeniden kurgulanmasına rağmen, yıllardır süregelen alışkanlık ve değerlerin öğretmenler tarafından korunduğu gözlemlenmektedir.

Araştırma bulguları içinde, kız ve erkek oranlarının birbirine en yakın olduğu akım, izlenimcilik olarak görülmektedir. Bu bulgu, okullarımızda verilen eğitim felsefesinin tipik bir yansıması olarak düşünülebilir.

Sanat eğitimi dersinde, kız öğrencilerin yüzde 16’sı sürrealizm akımına ilişkin bir resmin reproduksiyon’unu seçerken, erkek öğrencilerin ise yüzde 8’inin seçtiği görülmektedir. Kökleri Dada’ya dayanan Sürrealizm; sezgi, düş ve bilinçaltı dünyasıyla ilgilenmiştir. İnsanın doğal dünyası olduğuna inandıkları fantezi, düş ve imgelemin üst gerçekliğini açarak, görsel anlatımda biçimden ziyade, anlama önem vermişlerdir. Gerçeküstücülük, bir estetik sorunu olarak ele alınmamalıdır. Aslında daha çok bir düşünme, bir duyum, bir yaşam biçimidir(Zeren,2004).

Sürrealizmde bilinçaltı ve hayal gücünü açığa çıkaran, gerçekte bir araya gelmeyecek, birbiriyle ilgisiz biçim ve nesnelere bir araya getirerek sunan ya da şaşırtıcı bir biçimde bir yüzeyde toplayan bir kompozisyon anlayışının hakim olduğunu görürüz. Sezgi, düş ve bilinçaltı dünyasıyla ilgilenen Sürrealizm, imgelem ve düş dünyası geniş bireyler tarafından anlamlandırılabilir. Gerçeküstücü anlayışta, hiçbir şeyle her şeyin diyalektik karşıtlığı aranmakta, görünen ve görünmeyen tüm gerçekliğin ifade olanakları araştırılmaktadır. İmgesel olanla, gerçek olanın buluşturulması, hiçe indirgenebilen algılarla düşlere karışan görünüşlerin bir araya getirilmesine tanık olunmaktadır (Zeren, 2004). Bu ifade ediş biçimi, felsefe dersinden rol çalındığı izlenimi yaratmaktadır. Bu bağlamda; felsefe derslerine düşen yükün bir kısmının sanat eğitimi dersleri aracılığıyla hafifletildiği söylenebilir. Kuşkusuz sanat eğitimi denildiğinde, sadece öğrencilerin estetik duyarlık ve bilincini oluşturmak değil aynı zamanda analitik düşünmenin temelini oluşturan felsefi düşünme de anlaşılmalıdır.

Kuramsal bilgiler ışığında Sürrealist çalışmaları tercih eden öğrencilerin resimlerine bakıldığında; kalıpları reddeden, ezberden uzak, kendini özgürce ifade etmek isteyen bireyler olduğu söylenebilir. Nesnelere alışlagelmiş mantık zinciri dışında bambaşka bir bağlamda kullanarak izleyicide şaşkınlık yaratmayı hedefleyen Sürrealist akıma, okullarda verilen sanat eğitimi kapsamındaki derslerde yeterince önem verilmemesi, bireyi değil toplumu merkeze alan bir eğitim sistemi için normal karşılanabilir. Bu yüzden bu sistemden yetişen öğrencilerin özgün, yaratıcı ve özgürlükçü bir anlayış sunan bu akımları fazla tercih etmedikleri ileri sürülebilir. Bu noktadan hareketle özellikle okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde gerçeküstücü söylemlerin kullanılması, bu anlayışla üretilen yapıtların okullarda bulundurulması, özgür ve analitik düşünen yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde oldukça önemlidir denilebilir.

Sanat eğitimi dersinde, kız öğrencilerin yüzde 33’ünün Abstract Art akımına ilişkin bir resmin reproduksiyon’unu seçerken, erkek öğrencilerin ise yüzde 13’nün seçtiği görülmektedir. Abstract (soyut) sanat, sadece biçimlerin ve renklerin kullanıldığı, gerçek hayatta ve doğada olmayan betimlenmelerin yer aldığı Figüratif (Nonfigüratif) sanat olarak da nitelendirilebilecek bir anlayışta olduğundan, öğrencilerin oldukça uzak oldukları bir kavramdır. Genellikle anlaşılmayan, bilinmeyen durum ve şeyler ya sevilmez ya da doğrudan karalanır. Gerçek yaşamda karşılaşmadığımız, görmediğimiz ya da duyu organlarımızla algılamadığımız soyut ifadeler çok kurcalanmaz ya da uzak durulur. Bu aslında okullarda verilen felsefe dersinin de yetersizliğini kanıtlamaktadır. Öğrenciler, ne yazık ki, kendilerine öğretilen doğruları sorgulama, gerçekliğin arkasındaki göreceli kavramları “anlama ve anlamlandırma” çabası içinde bulunacakları bir

çalışma ortamında bulunmamaktadırlar. Bu nedenle, bilinmeyenden ve göreceli olanın belirsizliğinin yarattığı kaygıdan uzak durma bir tutum haline gelmektedir. Bu tutumun bir yansıması olarak, soyut resmin tercih edilmediği söylenebilir. Bir diğer dikkat çekici nokta ise, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, belirgin olarak soyut resmi daha az tercih etmeleridir. Bu durumun, erkek çocukların kültürel yetiştirme biçiminin bir sonucu olduğu ileri sürülebilir. Çünkü erkek çocuklarına, duygu ve düşüncelerini somut ve belirgin bir şekilde yaşamaları ifade edilmektedir. Erkek çocuğun duygusal tutum ve davranışlardan uzak tutularak büyütülmesi, incelik ve duyarlılığın bir eksiklik gibi öğretilmesi, erkek çocukların belirsizlikten ve estetik kaygıdan kaçınmalarının bir nedeni olarak düşünülmelidir.

SONUÇ

İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı programında Sanat Eğitimi dersini alan öğretmen adaylarının, derste yaptıkları resimlerde hangi sanat akımları tercih ettiklerini ve neden tercih etmiş olabileceklerini anlamayönelik bu çalışma nitel bir çalışmadır. Çalışmanın yöntemi, doküman analizi, kullanılan dokümanlar da öğrencilerin yaptıkları resimlerdir. Çalışmada incelenen 319 resim (kız 222, erkek 97) sanat akımları açısından analiz edilmiştir. Realizm akımına giren 163 (kız95, erkek 68), Ekspresyonizm akımına giren 25(kız17,erkek8) Sürrealizm akımına giren 45(kız37, erkek8) ve Abstract Art akımına giren 86 (kız 73, erkek 13) resim olduğu tespit edilmiştir. Realizm akımını tercih eden öğrencilerin, bu tercihlerinde İlköğretimden itibaren aldıkları görsel sanatlar eğitimi dersinin etkisiyle hareket ettikleri düşünülmektedir. Bununla beraber, realist akımı tercih eden öğrencilerin doğayı ya da nesnelere daha bütünsel /holistik bir yaklaşımla algıladıkları, daha analitik bir düşünce yapısına sahip oldukları ileri sürülebilir.

Ekspresyonizm akımını tercih eden öğrencilerin ise, nesnelere ve doğayı daha sembolik algıladıkları, sezgisel, dışavurumcu ve özgür düşünen bir anlayışla hareket ettikleri söylenebilir. Bunun en önemli sebebi de Eğitim sisteminin kalıpları içinde kendilerini yeterince ifade edememeleri ve bir araç olarak görseelliği seçmeleridir. Sürrealizm akımını tercih eden öğrencilerin; analitik ve sorgulayıcı düşünme biçimlerinin etkili olduğu söylenebilir. Abstract Art akımını tercih eden öğrencilerin daha uzamsal ve analogik düşünebildikleri, mevcut yaşam değerlerinin, algılarının dışında bir arayış ve beklenti(özleyiş) içinde oldukları ileri sürülebilir.

KAYNAKÇA

- ALAKUŞ, A.O. ve L. MERCİN (2009). *Sanat Eğitimi Ve Görsel Sanatlar Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- ARTUT, K. (2009). *Sanat Eğitimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- DOĞAN, M. H. (1998). *Estetik*, İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- ERİNÇ, S. M. (1998).*Sanat Psikolojisine Giriş*, Ankara: Ayraç Yayınları
- İSLİMYELİ, N. (1976). *Sanat Terimleri Ansiklopedisi*, Cilt: 2, Ankara: Sanat Yayınları.
- KIRIŞOĞLU, O. T. (2014). *Sanat Bir Serüven*, Ankara: Pegem Akademi.
- ÖZSOY, V. (2007). *Görsel Sanatlar Eğitimi*, Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.
- SONTAG, S. (1991). *Sanatçı: Örnek Bir Çilekeş*, (Çev.: Y Salman-MG Sökmen) İstanbul: Metis Yayınları.

YAPICI, M. VE G. ZEREN NALİNCİ (2014). “Sanat Yapıtında Psikolojik Obje”, *TurkishStudies- International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic* Volume 9/2Winterr 2014, p. 1621-1627, ANKARA-TURKEY

YILDIRIM, A. Ve H. ŞİMŞEK (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Genişletilmiş 9. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

YOLCU, E. (2004). *Sanat Eğitimi Kuramları Ve Yöntemleri*, Ankara: Nobel.

YÜKSELGÜN, Ö. Ve B. TÜRKCAN (2012). İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programındaki "Görsel Sanat Kültürü" Öğrenme Alanının Uygulanması, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:12, 20. Yıl, Özel Sayı: 12, s.337-366.

ZEREN, G. (2004) Günümüz Görsel Sanat Kimliğinin Dinamiklerinden Kavramsal Sanat'ın Nedenselliklerinin Çözümlemesi Üzerine Bir Araştırma, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Samsun: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÇOCUK KİTAPLARINDA DİLİN ŞİDDET ARACI OLARAK KULLANIMI*

Hatice FIRAT^{§§}

Sibel ÇEKER^{***}

ÖZ

Şiddet; fiziksel, sözel, psikolojik-duygusal, simgesel (beden dili) vb. şekillerde çocuk kitaplarında yer alabilmektedir. Olumsuz çevrelerden uzak tutulmaya çalışılan çocuklar bazı kitaplarda örtük veya açık biçimde dilin şiddet aracı olarak kullanımıyla karşılaşmaktadır. Şüphesiz bu da çocukların kişilik gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Bu çalışma, çocuk kitaplarında sözel ve simgesel şiddet örneklerinin yer alıp almadığını, alıyorsa şiddetin nedenleri, yöntemi, tarafları ve şiddete karşı verilen tepkileri örneklerle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel yöntem/tarama yöntemi kullanılmıştır. İlkokullar için belirlenen 100 temel eserde yer alan Kemalettin Tuğcu'ya ait çocuk romanları, Ömer Seyfettin'e ait hikâyeler ve yabancı eserlerden Pinokyo içerik analizi yöntemi ile incelenerek konuya ilişkin veriler elde edilmiştir. İncelemede sözel şiddet örneklerinin Tuğcu'nun romanlarında, sembolik şiddet örneklerinin de Ömer Seyfettin hikâyelerinde daha fazla olduğu saptanmıştır. Eserlerde sözel ve simgesel şiddetin başlıca uygulanma nedenleri arasında; “Öfke, korkutma isteği, karşıdakini küçümseme, kendini/hakkını koruma isteği, önyargı” vb.; şiddetin uygulanma yöntemleri arasında da “aşağılama, tehdit, kızma/bağırma, beddua, ayrımcılık, dedikodu yapma, alay etme, iftira, küfür etme” vb. tespit edilmiştir. Sözel ve simgesel şiddetin en çok aile bireyleri arasında gerçekleştiği ve şiddete maruz kalan tarafın genellikle “sessiz kalma, fiziksel ya da sözel şiddete başvurma” yollarını tercih ettiği belirlenmiştir. Şiddet hayatın her alanında çocuğun karşısına çıktığı için çocuk kitaplarında yok farz edilerek hiç yer verilmemesi doğru değildir. Ancak şiddet unsuru eserlerde olağan bir davranış gibi yansıtılmamalı, fiziksel ya da sözel şiddetin sorun çözme yolu olmadığı hatta şiddetin şiddeti doğurarak sorunları daha da büyüteceği çocuklara hissettirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Sözel şiddet, Simgesel şiddet, Çocuk kitapları,

USE OF LANGUAGE AS VIOLENCE TOOL ON CHILDREN'S BOOKS

ABSTRACT

Violence may take part in children's storybooks in different forms such as; physical, verbal, psychological-emotional and emblematic (body language) way. Children who kept away from negative environmental conditions can come across with the usage of language as a violence tool in some books secretly or clearly. Doubtlessly it has negative impacts on children's personality development. With the examples of verbal and emblematic violence, this study aims to display reasons, methods, sides and reactions against violence of the children's storybooks. In the study, the descriptive method/scanning method, which is a qualitative research method, was used. The data related to subject have been obtained by analysing Kemalettin Tuğcu's children novels which are specified for primary school's 100 basic books, Ömer Seyfettin's storybooks and as a foreign story Pinocchio in content analyse method. In the research it was determined that there were too many examples of verbal violence in Tuğcu's novels and there were more examples of symbolic violence in Ömer Seyfettin's stories. In these books “anger, intimidation request, considering them worthless, desire to protect themselves and their rights, prejudice etc.” were determined as leading reasons of verbal and emblematic violence, “humiliation, vexation/yelling, curse, discrimination, gossip, mock, slander, swear etc.” were determined as methods of

* Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 11-14 Mayıs 2016'da gerçekleştirilen 5. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS)'nda bildiri olarak sunulmuştur.

§§ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, haticefirat@mu.edu.tr

*** Muğla Sıtkı Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, sbel.ceker@gmail.com

violence .It was defined that verbal and emblematic violence mostly occur between family members and the person who exposed to violence prefers “keeping quiet or acting physical and verbal violence manner.” It is not realistic(accurate) to suppose that vilonce is absent from children’s books because children can come across with the violence in every aspect of life.But vilonce elements shouldn’t be reflected as a normal behaviour in books, it should be evoked to children that physical or verbal violence is not a way of problem solving on the contrary it can cause more complicated problems because violence cerate more violence.

Key Words: Verbal violence,Emblematic violence,Children’s boks,

1. GİRİŞ

Çocuk edebiyatı “çocuğun gelişimsel özelliklerini gözden yitirmeden ve edebiyat niteliklerinden ödün vermeden çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerinden hareket ederek konularını onun doğal güncel çevresinden seçen ve (okur) çocuğun kendi dünyasına çok açılı bir anlayışla bakabilmesini sağlayan, ona bilinçli bir okuma alışkanlığı kazandırmayı öngören edebiyat ürünleri” dir (Dilidüzgün, 2013:47). Şirin, çocuk edebiyatını, “temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmesine katkı sağlayan çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatı” olarak tanımlamaktadır (Şirin, 2007: 16; Şirin 2007: 42)

“Çocuğa görelilik” ise çocuklar için yapılacak edebiyatın çocuğun büyüme ve gelişme çağlarına, psikolojisine, sözcük ve kavram bilgisine, algılama düzeyine uygun bir duyarlılığı ifade etmektedir (Şirin, 2007: 40-44). Sever (2003: 9)’e göre de “çocuğa görelilik” kavramı, çocuğun ilgilerinin, gereksinimlerinin ve dil evreninin göz önünde tutulmasını, hazırlanacak okuma metinlerinin bunlarla örtüşmesini gerektirmektedir. Buna karşın her çocuk kitabının bu niteliklere sahip olduğunu söylemek mümkün değildir. Özellikle hayatın bir gerçeği olan hemen her alanda karşımıza çıkan şiddet, çeşitli türleri ile çocuk kitaplarında yoğun olarak yer almaktadır. Özellikle televizyon programlarında ve bilgisayar oyunlarında büyük yer tutması, şiddetin günümüzde bir pazarlama malzemesi haline geldiğini; yaşadığımız çağın bilgi, medya ve aynı zamanda da şiddet çağı olduğunu göstermektedir (Dilidüzgün, 2003: 99). Şirin (2007: 93) yaşadığımız dünyayı şiddet üreten, şiddetin küreselleştiği bir dünya olarak değerlendirmektedir. Ayrıca her toplumda az ya da çok şiddet olgusunun bulunduğunu, şiddet kültürünün en zayıf, korumasız öznesinin ise çocuklar olduğunu söylemektedir. Gerçek hayattaki şiddetin yanı sıra iletişim araçları ile yansıtılan şiddet de çocuklar için tehdit içermektedir ve çocuklar şiddetin bütün türlerini tanıyarak büyümektedirler.

Çocukların sağlıklı bir kişilik gelişimi göstermesi için çevrelerinde özdeşim kurabilecekleri olumlu örneklerin olması, bir modelle kendilerini özdeşleştirmeleri gereklidir. Böyle kişilerin olmaması ya da yetersizliği ruhsal bozuklukların oluşmasına neden olabilmektedir (Sever, 2002: 28). Özdeşim kurulan kişilerin olumsuz kişilik özelliklerine sahip olması, çocukların da bu tutum ve davranışları benimsemesine neden olmaktadır. Bahsi geçen olumsuz tutum ve davranışların başında; “ilişkilerde fiziksel ve sözel şiddete başvurma” gelmektedir. Çocuklar filmler, bilgisayar oyunları vb. yanında kendileri için yazılmış kitaplardaki kahramanlar aracılığıyla zaman zaman şiddetle iç içe yaşamaktadırlar.

“Şiddet davranışı daha çok model alarak (örnek alarak) öğrenilen bir davranış türüdür. Model alarak öğrenme, başkalarının davranışlarını, eylemlerini gözlemleyerek kazanılan davranış kalıplarından oluşan öğrenme biçimidir. ... birey çevresindeki diğer insanların bazı olaylara ve problem durumlarına karşı göstermiş olduğu çözüme yönelik şiddet davranışlarından etkilenir ve benzer problem durumları ve olaylarla karşılaştığında bu problemleri çözmede aynı yöntemi kullanmayı öğrenirler” (Trend’den akt. Yavuz, 2014: 11).

Sever (2003: 65), kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinin abartıya kaçılmadan iyi geliştirilmiş olmasının, kahramanın öyküdeki olaylara yön veren etkin kişiliğinin, çocukları

kahraman(lar)la özdeşim kurmaya yönelttiğini belirtmektedir. Kahramanın karşılaştığı sorunları çözmedeki kararlılığı ve amaca ulaşmada izlediği yöntemlerin niteliğinin, söz ve davranışlarının çocukları da kahraman gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye istekli kıldığını da söylemektedir. Dolayısıyla sorunları çözme yolu olarak şiddeti seçen, davranış ve sözlerine şiddet hâkim olan kahraman, çocuklar için olumsuz bir model olmaktadır. Fırat vd. (2013: 220, 235) 'ne göre şiddet gösterilerek, öğretilerek çocuk şiddet ortamlarına hazırlanmakta, çocuğun bilinçaltında uzun süre depolanabilen saldırganlık, baskı, şiddet vb. içeren sahneler çocuğun korkak, içe kapanık ya da saldırgan olmasına sebep olmaktadır. Bu durum bahsi geçen özellikleri taşıyan çocuk kitaplarının; onların duygusal olarak yıpranmalarına yol açabileceğini, şiddete meyli olan, onu benimsemiş çocuklar için şiddeti pekiştirici olabileceğini göstermektedir. Bu bakımdan özellikle çocuklara model olacak olan başkişilerin/kahramanların bireysel ve toplumsal ilişkilerinde şiddete başvurmaması, olumlu tutum ve davranışlara sahip olması, sağlıklı kişilik yapısının olması önemlidir.

Çocuk kitaplarında şiddetin aktarımında öne çıkan unsurlardan biri de dildir. Eserlerde dilin güzel ve estetik kullanılması kadar söylemlerin çocuğun dünyasına uygun olması, şiddet içermemesi gerekmektedir. Günlük hayat içerisinde sözel şiddet genel olarak aşağıda belirtilen nedenler sonucunda gerçekleşmektedir (TBMM, 2007: 73).

Öfke/kızgınlık; birine karşı duyulan öfke, o kişiye bağırma, azarlama gibi yöntemlerle sözel şiddet uygulanmasına hatta fiziksel şiddete yol açabilmektedir. Öfke, sözel şiddet uygulama nedenleri arasında ilk sırada gelmektedir (TBMM, 2007: 78).

Korkutmak, sindirmek isteği; psikolojik temelleri olan duygusal şiddet büyük oranda güç ilişkisine dayanmaktadır (Şiddeti Önleme Platformu Medya ve Şiddet Çalışma Grubu Raporu, 2005: 3). Bu nedenle kişinin karşısındaki korkutmak, sindirmek ona karşı üstünlük kurmak istemesi de sözel şiddete yol açan nedenlerdendir.

Kendini ve haklarını koruma isteği; uğranılan haksızlık, tehdit vb. durumlar insanların kendilerini ve haklarını koruma duygusunu öne çıkarmakta ve bu nedenle kişiler bazen sözel şiddete başvurabilmektedir. TBMM (2007: 77) tarafından ortaöğretime devam eden öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre sözel şiddet uyguladığını kabul eden öğrencilerin %25.8 hakkının yenmesi önlense, %18.7'si de hakkı korunsa sözel şiddeti uygulamamış olacaklarını dile getirmektedir.

İstedini/dediğini yaptırma isteği; en sık görülen şiddet uygulama nedenlerinden biri olarak ifade edilmektedir. Yukarıda bahsedilen araştırmaya göre, öğrencilerin yaklaşık %10'u sözel şiddeti "istediği bir şeyi yaptırmak için" uyguladığını ifade etmektedir (TBMM, 2007: 78).

Önyargı; önyargı "bir kimse veya bir şeyle ilgili olarak belirli şart, olay ve görüntülere dayanarak önceden edinilmiş olumlu veya olumsuz yargı, peşin hüküm" (TDK, 2005: 1546) olarak tanımlanmaktadır. Kaynaklara göre önyargılar, önyargıyla yaklaştığımız kişi ya da gruplarla aramıza, en hafifinden fiziksel ya da sosyal mesafe koymamıza yol açan ve ayrımcılıkla yakından ilişkili tutumlardır. Önyargıların davranışa dönüştüğü durumlarda ise ayrımcılık söz konusu olmaktadır (Göregenli, 2011: 6). Kişiler üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle çalışmada önyargılara dayanan ifadeler de sözel şiddet içerisinde değerlendirilmiştir.

Hayal Kırıklığı; hayal kırıklığı çoğu zaman öfke/kızgınlık gibi sonuçlar doğurduğu için sözel şiddete zemin hazırlamaktadır.

Sözel-Simgesel Şiddet konusunda önemli olan bir nokta da bu tür şiddetin yöntemleridir. Sözel şiddet kapsamında "ad takma, alay etme, iğneleyici söz söyleme, laf atma, hakaret etme/aşağılama, küfür etme, dedikodu yayma, tehdit etme, kızma, bağırma, azarlama, kötü konuşma, " vb. davranışlar yer almaktadır (TBMM, 2007: 65; TBMM, 2013: 112; Fırat vd., 2013: 224; Köknel 1982: 142, Yavuz, 2014: 9).

Hakaret Etme/Aşağılama: Hakaret etme ve aşağılama kavramları genel olarak birbirine yakın anlamlar içermektedir. Türk Dil Kurumunun sözlüğünde Hakaret “1. Onur kırma, onura dokunma. 2. Küçültücü söz veya davranış. Hakaret etmek bir şeyi veya bir kimseyi aşağılık ve değersiz gösterecek biçimde davranmak” (TDK, 2005: 830), Aşağılama da “1. Değerinden düşük göstermek, 2. Küçültücü davranışlarda bulunmak, hor görmek” (TDK, 2005: 135) olarak tanımlanmaktadır.

Tehdit Etme: Tehdit, genel olarak karşıdakine gözdağı vermek, onun için tehlikeli olabilecek durumlar yaratmak anlamında kullanılmaktadır (TDK, 2005: 1933). Kişilerin korkuya ve kaygıya kapılmasına, sinmesine sebep olmakta ve onların psikolojisini olumsuz etkilemektedir. Bu yönüyle tehdit, sözel-simgesel bir şiddet yöntemidir.

Kızma/Azarlama/Bağırma: Birine öfkelenmek, sinirlenmek, bu nedenle yüksek sesle bağırma ve onur kırıcı sert sözler söylemek o kişinin üzülmeye yol açacağı için sözel şiddet yöntemleri arasında sayılmaktadır.

Beddua Etme: Beddua “Birinin kötü duruma düşmesini gönülden dileme, ilenme, ilenç, kargış”(TDK, 2005: 231) demektir. Kaynaklarda sözel şiddet yöntemlerinden biri olarak geçmemesine rağmen kişinin kendisi ya da sevdiği varlıkların kötü durumlara düşmesinin istenmesi o kişinin üzülmeye, incinmesine kısacası duygusal açıdan örselenmesine yol açabileceği için beddua da sözel şiddet uygulama yöntemleri arasında sayılmalıdır.

Ayrımcılık Yapma: Ayrımcılık “Eşit davranışta bulunmamak, fark gözetmek” (TDK, 2005: 164) gibi anlamlara gelmektedir. Aynı zamanda ayrımcılığın, belli insanların ya da grupların sadece sahip oldukları kimlik ya da inançlarından ötürü tüm insan haklarını sistematik bir biçimde yok saydığı belirtilmektedir (Mazlumder, 2011: 14). Bu nedenle ayrımcılık içeren ifadeler çalışmada sözel şiddet yöntemlerinden biri olarak değerlendirilmiştir.

Dedikodu Yapma/Arkasından Konuşma: Dedikodu veya arkasından konuşmak “Başkasını çekiştirmek ve kınamak üzere yapılan konuşma”(TDK, 2005: 120, 481) anlamına gelmektedir. Kişinin küçük düşürülmesi, kötülenmesi gibi amaçlar taşıması bakımından sözel şiddet uygulama yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Alay Etme: İnsanları küçümsemek, kusurlarını eğlence konusu yapmak duygusal yıpranmaya neden olan unsurlardandır.

İftira Atma: Kaynaklarda sözel-simgesel yöntemlerinden biri olarak rastlamadığımız “iftira” da kişinin kendisi ya da sevdiklerinin yapmadığı şeylerle suçlanması, karalanması nedeniyle o kişinin üzülmeye, incinmesine kısacası duygusal açıdan örselenmesine yol açabileceği için sözel şiddet yöntemleri arasında sayılmalıdır.

Küfür Etme/Sövmeye: İnsanların onurunu kıran, kaba, çirkin sözler, küfürler de dilin şiddet aracı olarak kullanılabilmesini göstermektedir.

Dışlanma, küçük düşürülme, ayrımcılığa uğrama, dedikodusu yapılma gibi ortaklıkları nedeniyle psikolojik ve sözel şiddet yakından ilişkilidir. Sözel şiddet içeren tutum ve davranışların önemli bir bölümü psikolojik şiddete yol açmakta ve fiziksel şiddeti de uyarmaktadır. Fiziksel şiddet kadar önemli olmasına rağmen genelde göz ardı edilen bir şiddet çeşidi de simgesel şiddettir. Eylem öncesi kullanılan simgesel dil ve işaretleri kapsamaktadır. Kısacası simgesel şiddette daha çok yüz ifadeleri, mimik ve işaretler egemen unsurlardır. Bir öğretmenin öğrencisine, büyük çocukların küçüklere, güçlülerin güçsüzlere, anne-babaların çocuklarına mimikleriyle işaretler yapmaları; korkutma, tehdit vb. amaçlar içermesi halinde simgesel bir şiddettir (Doğan, 'dan akt. Kuzu, 2003: 23).

Bazı çocuk kitaplarında yukarıda çeşitli özellikleri sıralanan şiddet, bir sorun çözme yöntemi olarak sunulmakta, kimi zaman fiziksel kimi zaman sözel şiddet aracılığıyla çocukların duygu, düşünce sağlığı olumsuz etkilenmekte, saldırganlık ve şiddet onlar için normalleşmektedir (Sever, 2002: 28).

Oysa Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine göre “şiddet ve istismardan korunmak” çocukların temel haklarından. Sözleşmenin 19. maddesi taraf devletleri; çocukların bedensel ya da zihinsel saldırı, şiddet veya suistimalden, her türlü istismar ve kötü muameleden korunması için gerekli önlemleri almakla yükümlü kılmaktadır. 17. maddesi de taraf devletlere, çocuk kitaplarının üretimi ve yayılmasını sağlama, bu yapılırken çocuğun ruhsal ve ahlaki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirici yayınlara ulaşmaları, çocuğun esenliğine zarar verebilecek yayınlardan ise korunmaları noktasında sorumluluklar yüklemektedir (Şirin, 2011a: 77, 85; Şirin, 2011b: 29, 31) . Aynı şekilde çocukları “ Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere” sahip kişiler olarak yetiştirmek Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları arasında bulunmaktadır (Resmi Gazete, 1973: 1).

2. AMAÇ

Çalışmanın amacı, çocuk kitaplarında sözel ve simgesel şiddet örneklerinin yer alıp almadığını, alıyorsa şiddetin nedenleri, yöntemi, tarafları ve şiddete karşı verilen tepkileri örneklerle ortaya koymaktır. Böylece incelenen eserler üzerinden çocuk kitaplarında sözel şiddetin taşıdığı özelliklere ilişkin genel bulgulara ulaşılmış olacaktır.

3. YÖNTEM

Araştırmada, betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, mevcut olaylar, varlıklar, gruplar vs. üzerinde durur ve onların ne olduğunu, içinde buldukları şartları, özellikleri ve aralarındaki ilişkileri açıklamaya çalışır. Bunun için çalışmada konu alanına ilişkin yazın kaynakları saptanmış ve çalışmanın amacına uygun bölümler esas alınarak incelenmiştir. Araştırmada, ilkokullar için belirlenen 100 Temel Eser listesinden seçilmiş dört eser (Yeraltında Bir Şehir, Kuklacı, Yalnız Efe ve Pinokyo) üzerinde inceleme yapılmıştır. Bu dört eser amaçlı örnekleme yapılarak; yazar ve eserlerin özellikleri dikkate alınarak seçilmiştir. Amaçlı (purposive) örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmacının amacına en uygun olanları örnekleme alır. Bu yaklaşımın avantajı deneklerin seçiminde araştırmacının önceki bilgi ve becerilerini kullanmasıdır (Balcı, 2013:104).

Çalışmada, eserler incelenirken “içerik analizi” kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre verilerin tanımlanması, kategorileştirilmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek:2005:227). Bu doğrultuda eserler incelenirken öncelikle sözel-simgesel şiddet içeren ifadeler tespit edilmiş, daha sonra bu ifadeler, uygulanan şiddetin nedeni, yöntemi, tarafları, şiddete karşı verilen tepkiler bakımından sınıflandırılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Şiddet denilince akla genellikle fiziksel şiddet gelmektedir. Ancak günlük hayat içinde sıklıkla karşılaşılan psikolojik/duygusal şiddet kişinin ruhunda yerine göre fiziksel şiddetten çok daha derin yaralar açmakta, kişiyi psikolojik çöküntüye uğratmaktadır (TBMM, 2007: 66). Hatta jest ve mimikler aracılığıyla beden dili bile şiddetin aracı olarak kullanılabilen bu karşı, çoğu zaman bu durum duygusal şiddet olarak algılanmamaktadır. İnsanların psikolojisini olumsuz etkileyen; onları üzen, inciten, sarsan, bireyin kendisini baskı ve tehdit altında hissetmesine neden olan her türlü tutum psikolojik şiddet içerisinde değerlendirilmektedir (TBMM, 2013: 110). Psikolojik ve duygusal şiddet kapsamında “görmezden gelme, gruptan dışlama, küçük düşürme, ayrımcılık yapma, baskı yapma, bağırma, korkutma, eşyasına ya da sevdiğine zarar verme, hakkında dedikodu yapma” vb. davranışlar yer almaktadır (TBMM, 2007: 67; TBMM, 2013: 110-111, Yavuz, 2014: 9).

Psikolojik şiddet, duyguya yönelik olarak kişinin sevdiği varlıklara, canına, malına vb. ye yönelen, öz benliğini zedeleyecek, örseleyecek şekilde uygulanan dilsel/sözel şiddeti de içine almaktadır. İnsanların duygusal açıdan örselenmesine yol açan önemli bir şiddet yöntemi de sözel/dilsel şiddettir. Köknel (1982: 142) sözel şiddeti, insanın karşısındakini küçük düşürücü,

kırıcı, alay edici sözler kullanması, doğrudan ya da dolaylı olarak onu aşağılaması, kötülemesi, kişiliğine saldırmaması, umudunu, beklentisini kırması, hakkında türlü söylentiler çıkarması; sert, kaba konuşmalarla sürekli engellemeler yapması olarak tanımlanmaktadır. Sözel şiddette korku unsuru önemlidir. Sözler ve hareketler; korkutma, sindirme, istediğini yaptırma amacıyla kullanılmaktadır. Toplumsal hayatta terbiye ve disiplini sağlama yöntemi olarak kullanılan sözel şiddet, bireyde ruhsal zarara yol açmakta ve şiddet davranışlarına eğilimi artırmaktadır (İşiker, 2011: 15-16). Çocukların okudukları eserlerde sadece fiziksel değil, sözel ve simgesel şiddet örneklerine de sıkça rastlanmaktadır. Çocuklar metinlerde dilin şiddet aracı olarak kullanım örnekleriyle karşılaştıkça sözel şiddeti benimsemeye, normal kabul etmeye başlamaktadır. Bu noktada tehlikeli olan daha önce de belirtildiği gibi çoğu zaman sözel şiddetin, bir şiddet türü olarak algılanmaması, çocukların sözel şiddete maruz kaldıklarında bunun farkında bile olmamasıdır.

4.1.Sözel-Simgesel Şiddet Uygulama Nedenleri

Çalışmada incelenen eserlerde kişilerin daha çok canı/bedeni, gururu, malı, sevdiği/değer verdiği insanlar ve milleti üzerinden sözel-simgesel şiddete maruz kaldığı tespit edilmiştir. Uygulanan şiddetin temel nedenlerini, en çok örneği bulunandan en az örneği bulunana göre “**öfke/kızgınlık, korkutma/sindirme/üstünlük kurma isteği, karşıdakini değersiz görme/önemsememe/küçümseme, kendini/hakkını koruma isteği, dediği bir şeyi yaptırma isteği, önyargı, cezalandırma ve hayal kırıklığı**” oluşturmaktadır.

Bu noktada ele alınan bazı örneklerde birçok şiddet nedeninin (öfke, kendini koruma, dediğini yaptırma vb.) ve yönteminin (azarlama/bağırma, tehdit, aşağılama vb.) bir arada olabildiği görülmüş ancak eserdeki bağlam doğrultusunda daha çok öne çıkan neden/yöntem belirlenerek sınıflama yapılmıştır. Bu bakımdan örneklerin sözel şiddet nedeni ve yöntemleri açısından kesin çizgilerle birbirinden ayrılması mümkün değildir. Çok sayıda (doksan sekiz örnek) örnek saptandığından konu başlıkları altında seçilen bazı örneklerle yer verilmektedir.

4.1.1. Öfke/kızgınlık: İncelenen eserlerde otuz iki örnekle en çok yer verilen şiddet uygulama nedenidir. Tuğcu'nun eserlerinden “Yeraltında Bir Şehir”de on beş, “Kuklacı”da yedi; Collodi'nin “Pinokyo”sunda beş, Ömer Seyfettin'in hikâyelerinden “Yalnız Efe”de iki, “Üç Nasihat”, Perili Köşk” ve “Topuz”da birer örnek tespit edilmiştir.

Yeraltında Bir Şehir: -Nazlı, Nazlı neredeymiş? İhtiyar **köpürdü:** -Neye soruyorsun onu? Sana ne? Yoksa torunumda gözün mü var? Seni şurada ayağımın altına alır da pestilini çıkartırım. (Tuğcu, 2008: 55).

Osman baba birden ayağa kalktı. O zamana kadar tuttuğu öfkesi birden tepesine vurdu ve gözlerini kocaman açarak bağırды: -Baksana bana sen. Gözlerini aç da iyi bak. Karşında kim var senin?

Kaya şaşırılmıştı. -Ne oluyorsun böyle, diye sordu. Niye bağırılmaya başladın?

İhtiyarın gözleri dönmüştü: -Haydi bakayım, karşımdan defol. Yoksa Allah tepene vurduğum gibi leşini sererim şuraya (Tuğcu, 2008: 116-117)

Fakat ihtiyar bekçi ile şu haberi yolladı: -Oraya gelirim hepsini tepelerim. Benim öfkemi başıma sıçratmasınlar (Tuğcu, 2008: 119).

Kuklacı: Calibe annesinin bu katı ve nankörce düşüncesi karşısında kaşlarını çatmış ve onu yüzlemekten çekinmemişti: -Eh bir bekçinin kızı ancak böyle düşünür. Adam seni almış, hanımefendi yapmış, sen ölsün diye gözünün içine bakıyorsun.

Sahire Hanım: -Karşıdaki anadır, diye bağırılmıştı. Ağzını topla. Calibe iyice sinirlenmişti:

-Sen analığın ne olduğunu biliyor musun? Anacığını bir kere aradın mı? Yumurtacı sokağının Sahuresi sen de... (Tuğcu, 2015: 47).

Pinokyo: Polis, Pinokyo'yu burnundan yakalayıp Gepetto Usta'nın kucağına bırakıverdi... Soluk soluğa kalan Gepetto Usta Pinokyo'ya :

-Seni terbiyesiz, seni yaramaz, dedi. Şimdi pataklayayım seni de gör...

Kaçmaması için Pinokyo'yu sıkı sıkı tuttu: -Seninle evde hesaplaşacağız, dedi (Callodi, 2015: 16).

Yalnız Efe: Bir gün, bu sarhoş, kızcağıza **öfkelenir**. Ağzını bozar;

-Bire kahpe! Bir daha buraya gelersen, senin bacaklarını ayırırım, der. Kız korkmaz. Zaptiyelerin yanında ona:-İşte bunlar da şahit olsun, sen bugün babamı vurana tutmazsan, ben seni öldüreceğim, der. Zaptiye mülazım bu lâfa bütün bütün **gazaplanır**. (Seyfettin, 2014: 47)

Üç Nasihat: -Ah evladım, sorma, onu bir zalim herif aldı. Zavallı tazeye dünyayı zindan etti. Dört senedir işte, köyüne yeni geliyor...

-Acayip...

-Evet, bütün köylü zorladı da, bu sefer izin alabildi. Kocasını öyle fena, öyle zalim bir adamki..

Durmuş'un yüreği atmaya başladı. Karısının nerede yatacağını sordu (Seyfettin, 2014: 80).

Topuz: -Padişah bizim prense: " benimle eşitsin" demek istiyor...

-Keşke eşit olmasaydı da, bu üç atlı Eflak'a girmeseydi...

-Sen bunamışsın, Dimko...? ...

Ben bunamışım ha dedi.

-Koca Eflak'ın içinde üç yüz atlıdan kuşkulaniyorsun. ...

-Sen korkaksın. (Seyfettin, 2014: 120).

4.1.2. Korkutma / Sindirme/ Üstünlük Kurma İsteği: Yirmi bir örnekle eserlerde en çok işlenen ikinci sözel-simgesel şiddet nedenidir. "Kuklacı" ve "Topuz"da beş; "Yeraltında Bir Şehir"de dört, "Pembe İncili Kaftan" ve "Perili Köşk" de iki; "Yalnız Efe", "Vire" ve "Pinokyo"da birer örnek tespit edilmiştir.

Kuklacı: "Recai bey torununun odasına getirilmiş ve karyolasının ayak ucuna asılmış olan bastonunu kaptı ve yürüdü: -Allah'ın odunu, sen kime karşı geliyorsun bakayım. Şimdi seni eşek sudan gelinceye kadar döverim." (Tuğcu, 2015: 12)

Recai Bey: -Bana bak Sahire, dedi. ... Buranın sahibi benim. Ya haddini bil, aklını başına toplayıp otur, ya da yıkıl git, baban bekçi Raşit efendinin evine. Senin borun öterse ancak orada öter (Tuğcu, 2015: 15).

Topuz: Komutan atını şahlandırarak "Hura, Hura!" diye kendisini alkışlayan keyifli halka **boyun kırarak kabarıyordu**. Bu ne zaferdi! İşte koca bir Türk elçisi arkasından yaya geliyordu (Seyfettin, 2014: 121-122).

Hemen kaftanın altından büyük bir kılıç sıyıran elçi, Ulahça: -İşte gördünüz ya... Bağımsızlık sevdasına düşen asi, cezasını buldu... diye **haykırdı**. **Gözleri alevlenmiş, boyu birdenbire bir dev kadar büyümüş, kavuğu sivrilmiş, düşük bıyıkları kabarmıştı**. Boyar başları, zırhlı savaşçılar, kahraman voyvodalar cansız gibi kıvıldanmıyorlar, tahtında kafası ezilmiş ölü hükümdarlarına baka baka titriyorlardı (Seyfettin, 2014: 123-124).

Yeraltında Bir Şehir: *Osman baba bir iki gün işi yoluna koymak için başında durmuş, sonra eli işe yatkın birisine bırakmıştı.*

-Ekmeği yakar veya hamur çıkartırsan bacalarını tuttuğum gibi ikiye ayırırım, diye gözdağı da vermişti (Tuğcu, 2008: 101-102)

Osman baba dişlerini sıkarak: -Sen daha karşımda dırlanacak mısın, diye bağırdı.

Osman baba üst tarafını söyleyemedi, Kaya'yı bir kolundan ve bacağından yakaladığı gibi odadan çıkarttı, kapalı bulunan kapıya bir tekme vurup onu yere serdikten sonra Kaya'yı savurup sokağa attı, arkasından da: -Bir daha gözüme görünmeyim deme, bacaklarından tuttuğum gibi duvara çarparım, diye bağırdı (Tuğcu, 2008: 117).

Pembe İncili Kaftan: *-Cesur bir adam lazım, paşalar... dedi. Biz onun sırmalara, altınlara elmaslara, boğarak gönderdiği elçisine padişahımızın elini öptürmedik, ancak dizini öpmesine izin verdik. Şüphesiz o da karşılık vermeye kalkacak (Seyfettin, 2014: 83).*

Muhsin Çelebi, tahtın önünden çekilince şöyle bir etrafına baktı. Oturacak bir şey yoktu. Gülümsedi, içinden: "Beni mecburen ayakta, hürmet eder durumda tutmak istiyorlar galiba..." dedi. Bir an düşündü. Bu hakarete nasıl karşılık vermeliydi? Hemen sırtından pembe incili kaftanı çıkardı. Tahtın önüne yere serdi. ... sonra bu kıymetli kaftanın üzerine bağdaş kurdu (Seyfettin, 2014: 95)

Yalnız Efe: *Muhtar, Yörük Hoca'ya döndü: -Ha! Azıcık daha unutacaktım, dedi. Eseoğlu demişki:*

"Yörük Hoca ölsün, Kumdereyi de raptedeceğim!"

-Kime demiş,

-Herkes...

-Ecel yaşa bakmaz oğul! Sayısı, sırası yoktur. ben öleceğim de, o dünyaya kazık mı diyecek! (Seyfettin, 2014: 23)

Vire: *-Anladın ya... Baruta ihtiyacım yok. Ne vakit istersen beni kuşatmaya gel, dedi (Seyfettin, 2014: 66).*

Pinokyo: *Bu sırada ortaya çok iri ve korkunç bir adam olan kuklacı çıktı. Kapkara sakalı yerlere kadar uzamıştı ve elindeki kurbacı şaklatıp duruyor, bir taraftan da Pinokyo'ya bağıryordu (Callodi, 1999: 25).*

4.1.3. Karşıdakini Değersiz Görme/Önemsememe/Küçümseme: güç ilişkisine bağlı olarak kişilerin karşısındaki insanı küçük görmesi, önemsememesi vb. durumlar sözel şiddete zemin hazırlamaktadır. Yirmi örnekle eserlerde en sık görülen üçüncü şiddet uygulama nedenidir. "Kuklacı"da sekiz, "Pinokyo"da beş, "Yalnız Efe" ve "Perili Köşk"te üç, "Vire" de bir örnek belirlenmiştir.

Kuklacı: *"Sen bugün git, ayakaltında dolaşma. Kadın gelecek, dairede temizlik yaptıracağım." (Tuğcu, 2015: 5)*

Sahire Hanım: -Nesini anlayacağım, dedi. Baban kuklacı değil mi?

Sahire hanım şimdi kendini yükseltmek için kocasını kötülüyor, onu aşağılıyordu (Tuğcu, 2015: 82-83)

Pinokyo: *Gözlerden sonra burnunu yaptı; ama bitirir bitirmez büyümeye başladı burun: Büyüdü, büyüdü, büyüdü, neredeyse ucu bucağı görünmez bir hal aldı. Burundan sonra ağızını yaptı. Ama daha tamamlanmadan tahta ağız onunla alay etmeye başlamıştı bile. Geppetto "Gülme" diye kızınca ona dilini çıkartıyordu (Callodi, 1999: 10).*

-Burası nedir? Diye sordu yanındaki köylü çocuğa.

-Kartonda yazıyor okuyabilirsin

-Ben okuma bilmem.

-**Yuh sana.** Bak o kartonda kırmızı harflerle "Büyük Kukla Tiyatrosu " diye yazıyor (Callodi, 1999: 22-23).

-Senden söz ediyorum, zavallı Pinokyo, **paraların da fasulye gibi tarlaya ekilebileceğine inanacak kadar aptalmışsın.**

-Söylediklerini anlamıyorum, dedi kukla, ama duydukları yüzünden korkudan titremeye başlamıştı (Callodi,1999: 35).

Yalnız Efe: -Aç be çabuk,

-Ne yapacaksın?

-Babamı göreceğim.

-**O, mortiyi çekti bre!**

Kezban, gülen herife dehşetle baktı. Dişlerini sıktı. Birdenbire kalbinin çarpışı hafifledi (Seyfettin, 2004: 35).

-İstersen al, omuzla, kendin götür. **Babanın leşi kaç para eder;** yüzüp de derisini satacak değiliz ya... Kezban donmuş gibiydi. Sanki taş kesilmişti. Sanki artık kalbi çarpmıyordu (Seyfettin, 2014: 38).

Topuz: Prensın sağ elinde altın gibi bir asa vardı. Sol eliyle aldığı bu kâğıda önemsiz bir şey gibi baktı (Seyfettin, 2014: 123).

4.1.4.Kendini/Hakkını Koruma İsteği: Sözel şiddet nedenlerinden "kendini ve haklarını koruma isteği" ile ilgili on örnek saptanmıştır. "Kuklacı" altı, "Yeraltında Bir Şehir" iki, "Yalnız Efe" ve "Perili Köşk" birer örnek içermektedir.

Kuklacı: Recai Bey: -Ne cehennemdesin, dedi. **Benim odama ne oldu, benim odama?**(Tuğcu, 2015: 13)

Recai Bey: -Bana bak Sahire, dedi. Bana bak sahire. Ben senin ağzının kaşığı değilim. Ben bu evde beyefendiyim, sağır kulağına kurşun akasınca. **Ben bu evin beyefendisiyim.** ...(Tuğcu, 2015: 13).

Yalnız Efe: Evet, bir zaman onun korkusundan kimse kimseye haksızlık edemez olmuş. **Haksızlığa uğrayan, düşmanını: -Gidip Yalnız Efe'ye söylerim. Diye korkutmuş.** On beş sene, ne köyümüze ne kazamıza yabancı, yağmacı gelememiş (Seyfettin, 2014: 49).

Perili Köşk: -Haydi bakalım, al eline kalemi!... Yüreğine indirdiklerinin, düşürttüğün çocukların cezasını görmek istemiyorsan söylediğimi yaz. İmzayı bas! dedi. Hacı Niyazi Efendi otomatik bir hareketle kalemi kapı. Sermet Bey'in söylediklerini tereddüt etmeden yazdı (Seyfettin, 2014: 115).

4.1.5.Dediğini Yaptırma İsteği: eserlerde dokuz örneği tespit edilen konu, sözel şiddet nedenleri arasında beşinci sırada yer almıştır. "Yeraltında Bir Şehir" üç; "Yalnız Efe" ve "Vire" iki; "Kuklacı" ve "Üç Nasihat" birer örnek içermektedir.

Yeraltında Bir Şehir: Selim dedenin titrek sesi durmuştu, şaşkın şaşkın bakıyordu. Osman baba onun yanında belirdi. Göğsünü bir şişirdi, omuzlarını bir kabarttı ki onu insan kılığına girmiş bir aslan sandılar (Tuğcu, 2008: 65).

Osman baba **ona fena halde bakıp:**

-Bana akıl öğretme, dedi. **Dediğimi yap** (Tuğcu, 2008: 103-104).

Yalnız Efe: Kaymakam kızdı. O gün bir jandarma gönderdi. ... Ben gelir, onlara para vermemeyi gösteririm, dedi. ... Zaptiye köye gelince martinini doldurmuş: -Kim kımlıdarsa, vururum! Diye haykırmıştı. Kimse kımlıdayamadı. -Hepiniz, şimdi şu çınarların üstüne çıkacaksınız. Beş dakikaya kadar yerde kim kalırsa öldürürüm! Diye ikinci bir emir verdi. Martinini omzuna dayadı. Halkın üzerine doğrulttu. Köylü, can korkusuyla bir maymun sürüsü gibi çınarlara tırmandı. O vakit zaptiye: -Kim aşağı inerse vururum! Diye tekrarladi. (Seyfettin, 2014: 21)

Vire: Gürültü içinde Barhan Bey'in sert sesi tekrar işitildi:

-Bre şövalyeler! **Yazık size!** Son kurşunlarınızı atıyorsunuz, cephanelerinizi ele geçirdim. **Sonra ne yapacaksınız?** Tüfekleriniz **ellerinizde çoban sopası gibi kalacak.** Bu dar kapıdan çıkamazsınız. Kim isterse denesin. **Gelin teslim olun "Vire"yi konuşalım.** ...

-Şimdi Vireyi reddedip teslim olmazsanız, üç gün sonra susuzluktan öleceksiniz. Yahut yine teslim olacaksınız. O zaman **aman vermem...**(Seyfettin, 2014: 63).

-Soylular ve şövalyeleri rehin gibi kalede tutacağım. Sen iki yüz silahsız askerle var git, bir ay içinde bana mutlaka bin çuval un, beş yüz kavevi pirinç, beş yüz koyun, iki yüz tulum peynir, yüz tulum pekmez getireceksin. **Bir ay içinde bu istediklerim kaleye gelmezse, rehin tuttuğum elli kişiyi keseceğim** (Seyfettin, 2014: 66)

Kuklacı: Yıldız avazı çıktığı kadar: **Kadın kulakların sağır mı? Diye bağırdı. Dedemin dediğini yapsana.**

Kadın aksi aksi: -Hanımefendi evde yok diye senin de dilin mi bitti? (Tuğcu, 2015: 12)

Üç Nasihat: -**Canını kurtarmak isteyen üzerinde, başında nesi var, nesi yok buraya bırakın.** Selamete yoluna gitsin diye haykırdı. Kimse davranmadı, kimse kaçamadı. Eşkiyalar yolun gerisini de tutmuşlardı. Can maldan tatlı. Herkes nesi var nesi yok, efenin önüne döktü (2014: 75-76).

4.1.6. Önyargı: Önyargı nedeniyle gerçekleştirilen sözel şiddet örneklerine sadece Ömer Seyfettin'in "Aleko" hikâyesinde rastlanmıştır. Eserde önyargıya ilişkin üç sözel şiddet örneği bulunmuştur.

Papaz parlak mavi gözleriyle Ali'yi baştan aşağıya süzdü: -Adın ne? Diye sordu.

Bu manalı bakışı sanki Türk müsün? Rum musun? Diyordu (2014: 130).

Türklerin silahsız halka yaptığı zulümleri, gebe kadınlarını yarıp çocuklarını çıkardıklarını... genç kızları kazıklarda ve Rum erkeklerini toplayıp ateşte yaktıklarını uzun uzun anlatıyor.

...Ali okunan iftiraları duydukça: "yalan, yalan! Diye haykıracağı geliyordu (2014: 140).

4.1.7. Cezalandırma İsteği: Sözel-simgesel şiddet nedenlerinden biri olan cezalandırma isteğine sadece "Üç Nasihat" ve "Perili Köşk" adlı hikâyelerde birer olmak üzere sadece iki örnek saptanmıştır.

Efe, Durmuş'un bu aptallığına hem güldü, hem kızdı. Adamlarına: -**Şu budalaya bir sopa çekin** de, bir daha para kazanmadan gurbette kalmamayı öğrensün, dedi. Durmuş'u yere yatırdılar. Canı çıkıncaya kadar dipçiklerle dövdüler (Seyfettin, 2014: 76).

-Haydi bakalım, al eline kalemi!... Yüreğine indirdiklerinin, düşürttüğün çocukların cezasını görmek istemiyorsan söylediğimi yaz. İmzayı bas! dedi. Hacı Niyazi Efendi otomatik bir hareketle kalemi kapı. Sermet Bey'in söylediklerini tereddüt etmeden yazdı (Seyfettin, 2014: 115).

4.1.8. Hayal Kırıklığı: Konuya ilişkin tek örnek "Kuklacı" adlı romanda yer almaktadır.

-**Aşk olsun** baba, diye haykırmıştın. Aileyi rezil ettin.

Recai Bey fena halde kızdı: -Aile içinde rezil varsa o da kocanla sensin, dedi. Çekil git karşımdan. Ben burada avunuyor, başımı dinliyorum. Usandım hepinizden. Beni daha başka hareketlerde bulunmaya zorlamayın (Tuğcu, 2015: 44).

4.2. Kullanılan Sözel-Simgesel Şiddet Yöntemleri

İncelen eserlerde tespit edilen şiddet yöntemleri işleniş sıklığına göre “**Hakaret Etme/aşağılama, tehdit, kızma/azarlama/bağırma, beddua, ayrımcılık, dedikodu yapma, alay etme, iftira ve küfür etme**”dir. Çok sayıda (yüz yedi örnek) örnek saptandığından konu başlıkları altında seçilen bazı örneklerle yer verilmektedir.

4.2.1. Hakaret Etme/Aşağılama: toplam kırk bir örnek tespit edilmiştir. Bu yönüyle “hakaret etme/aşağılama” eserlerde en çok örneğine rastlanan sözel şiddet yöntemidir. “Kuklacı” on dört, “Pinokyo” yedi, “Topuz” beş, “Yalnız Efe” ve “Yeraltında Bir Şehir” dört; “Vire” üç, “Üç Nasihat” ve “Pembe İncili Kaftan” iki örnek içermektedir.

Kuklacı: “Recai bey torununun odasına getirilmiş ve karyolasının ayak ucuna asılmış olan bastonunu kaptı ve yürüdü: -**Allah’ın odunu**, sen kime karşı geliyorsun bakayım. Şimdi seni eşek sudan gelinceye kadar döverim.”(Tuğcu, 2015: 12).

-Öyle oldu. Keşke kocanı bu kadar **bedavacılığa** alıştırmasaydım. Ben gözlerimi kapayınca haliniz ne olacak? Adam yesin, içsin, giyiniş kuşansın, iki dirhem bir çekirdek. Senin paran benim, benim param gene benim. Oh ne âlâ memleket (Tuğcu, 2015: 44).

Pinokyo: Bu duruma içerleyen Geppetto, **öfkeli bir sesle:** -Öyle dik dik ne bakıyorsun, **pis tahta gözler?** dedi. Bir cevap alamadı (Callodi, 1999: 10).

-Bu kukla çok **haylazdır**; diyerek konuşmasını sürdürdü Ateşböceği.

Duyduğu konuşmalar karşısında Pinokyo ’nun gözlerini açmasıyla kapaması bir oldu.

-**Yaramazın, tembelin, serserinin tekidir o!**

Pinokyo yüzünü çarşafın altına gizlemeye çalıştı.

-Bu kukla, **söz dinlemeyen bir çocuktur**, bu yüzden zavallı babasının bir gün kalbine inecek!

İşte bu sırada hıçkırarak bir ses işitildi odada (Callodi, 1999: 31).

-Senden söz ediyorum, zavallı Pinokyo, **paraların da fasulye gibi tarlaya ekilebileceğine inanacak kadar aptalmışsın.**

-Söylediklerini anlamıyorum, dedi kukla, ama duydukları yüzünden korkudan titremeye başlamıştı (Callodi,1999: 35).

Sonra kapını açıp kuklayı kapandan kurtardı ve kendi evine götürdü. **Boynuna bir tasma geçirip ondan kendisine bekçi köpekliği yapmasını istedi** (Callodi, 1999: 38).

Yalnız Efe: -Sen o herifin kızı mısın, mori?

-Kızıyım!

-Senin **baban ne belaymış!** Bizim başımızı az daha belaya sokacaktı. Bereket versin kırk paralık kurşuna!. Kezban susuyor, hiç cevap vermiyordu (Seyfettin, 2004: 34).

Bir gün, bu sarhoş, kızcağıza öfkelenir. Ağzını bozar; -Bire **kahpe!** Bir daha buraya gelersen, **senin bacaklarını ayırırım**, der. Kız korkmaz (Seyfettin, 2014: 47).

Yeraltında Bir Şehir: Osman baba şaşırıp kalanlara öfkeyle bakarak ilave etti: -Değil yirmi kişi, topunuz gelse siler süpürürüm ha. Gözünüzü iyi açın. ... **Bekçi olacak Tüysüz** yine bana kafa tutarsa döverim bu sefer. Hiç bakmam (Tuğcu, 2008: 52).

-Hey **bunak**. Sen neler söylüyorsun? Burada eli silah tutan bu kadar adam varken Allah'a yalvarmakla mı vakit geçireceğiz. İnsan ölürse erkek gibi ölür. ... onlar bizim namusumuzdur. Kes sesini bakayım. Yoksa ben adamı susturmasını bilirim (Tuğcu, 2008: 65).

Osman baba sular içinde çabalayarak bağırdı: -Bre kazma kürek getirin. Bre çabuk olun. Daha **aptal aptal** duruyorlar. Çabuk olun. Kımıldayın bre (Tuğcu, 2008: 122).

Vire: Gürültü içinde Barhan Bey'in sert sesi tekrar işitildi: -Bre şövalyeler! **Yazık size!** Son kurşunlarınızı atıyorsunuz, cephanelerini ele geçirdim. **Sonra ne yapacaksınız?** Tüfekleriniz **ellerinizde çoban sopası gibi kalacak**. Bu dar kapıdan çıkamazsınız. Kim isterse denesin. Gelin teslim olun "Vire"yi konuşalım (Seyfettin, 2014: 63).

Üç Nasihat: Efe, Durmuş'un bu aptallığına hem güldü, hem kızdı.

Adamlarına: -**Şu budalaya** bir sopa çekin de, bir daha para kazanmadan gurbette kalmamayı öğrensin, dedi. Durmuş'u yere yatırdılar. Canı çıkıncaya kadar dipçiklerle dövdüler (Seyfettin, 2014: 76).

O vakit Durmuş: -Gördünüz ya, **yalancı alçaklar**, niçin karımı kendimin bulunmadığı yere göndermiyor muşum diye bağırdı. Hepsini tekme tokat kovdu (Seyfettin, 2014: 82).

Pembe İncili Kaftan: -Cesur bir adam lazım, paşalar... dedi. Biz onun sırmalara, altınlara elmaslara, boğarak gönderdiği elçisine **padişahımızın elini öptürmedik, ancak dizini öpmesine izin verdik**. Şüphesiz o da karşılık vermeye kalkacak (Seyfettin, 2014: 83).

Muhsin Çelebi, tahtın önünden çekilince şöyle bir etrafına baktı. Oturacak bir şey yoktu. Gülümsedi, içinden: "**Beni mecburen ayakta, hürmet eder durumda tutmak istiyorlar galiba...**" dedi. Bir an düşündü. **Bu hakarete nasıl karşılık vermeliydi?** Hemen sırtından pembe incili kaftanı çıkardı. **Tahtın önüne yere serdi. ... sonra bu kıymetli kaftanın üzerine bağdaş kurdu** (Seyfettin, 2014: 95).

Genellikle olumsuz nedenler sonucunda gerçekleşen şiddet içerikli söz ve davranışlar Yeraltında Bir Şehir'de olumlu nedenlere bağlı olarak da karşımıza çıkmaktadır. Eserde birbirini seven, dayanışma içerisinde olan ve kader birliği yapmış insanlar arasında geçen tehdit, hakaret, küçümseme vb. ifade eden ancak karşıdakini kırma, incitme isteğine dayanmayan, kimi zaman tam tersi sevgi içeriği olan bazen de motive etme amacı taşıyan ifadeler görülmektedir.

Yine söyleniyordu: -Hele bak **edepsiz**. Kız yüzümü ne öpüyorsun? Elimi öpsene. Ben görmeyeli sen çok **şımarmışsın. Külahları değışiriz ha** (Tuğcu, 2008: 82).

"-Hey bana bakın delikanlılar. Analarınız, kız kardeşleriniz, yavuklularınız, taze karılarınız gavur eline düşecek. Sizi de körpe şalgam gibi doğrayacaklar. Koca nineleri çiğneyecek, ihtiyarları sakallarından sürecekleler. Siz burada ne bekleyip durursunuz? **Kanınız mı kurudu?** İçiniz yirmi, otuz kişi de çıkmaz mı, peşimden gelsin de bu düşmanlara **dünyanın kaç bucak olduğunu öğretelim?** (Tuğcu, 2008: 66).

Hepsinden daha diri olan torunu Ali'nin bile ağırlaştığını gören Osman baba işin kötüye gittiğini görünce bağıdı: -Davran be Ali. **Yazık sana be!** Delikanlı nefes nefese:

-Gidiyoruz ya baba, dedi. İhtiyar bağırdı:

-**Şimdi sopayı indiririm ense köküne. Yürü diyorum sana** (Tuğcu, 2008: 138).

4.2.2. Tehdit Etme: Eserlerde toplam yirmi yedi örnek belirlenmiştir. "Yeraltında Bir Şehir"de sekiz, "Yalnız Efe"de altı, "Kuklacı" ve "Pinokyo" da dört; "Vire"de iki; "Üç Nasihat", "Perili Köşk" ve "Topuz"da konuya ilişkin birer örnek bulunmaktadır.

Yeraltında Bir Şehir: *Osman baba şaşırıp kalanlara öfkeyle bakarak ilave etti:*

-Değil yirmi kişi, topunuz gelse siler süpürürüm ha. Gözünüzü iyi açın. ... Bekçi olacak Tüysüz yine bana kafa tutarsa döverim bu sefer. Hiç bakmam (Tuğcu, 2008: 52).

-Nazlı, Nazlı neredeymiş? İhtiyar köpürdü: -Neye soruyorsun onu? Sana ne? Yoksa torunumda göziün mü var? Seni şurada ayağımın altına alır da pestilini çıkartırım. (Tuğcu, 2008: 55).

Osman baba bir iki gün işi yoluna koymak için başında durmuş, sonra eli işe yatkın birisine bırakmıştı.

-Ekmeği yakar veya hamur çıkartırsan bacaklarını tuttuğum gibi ikiye ayırırım, diye gözdağı da vermişti (Tuğcu, 2008: 101-102)

Eserde, hayvanlara yönelik sözel şiddet örneklerine de rastlanmaktadır. Hayvanlar dilimizi anlamasa da kendisine kötü ya da iyi konuşulduğunu/davranıldığını anlar, hisseder. Çoğu zaman tepki vermeleri de bu durumdan etkilendiklerini gösterir. Eserde genellikle vahşi hayvanlara karşı kendini koruma amacıyla tehdit içerikli konuşmalar yapıldığı görülmektedir.

Osman baba, ayı sanki laf anlarmış gibi üç, dört adım yanına kadar sokulmuş, sopasını elinde tutarak bağıyordu: -Sopayı belinin ortasına indirdim mi aklını başına getiririm senin. Bir de seninle mi uğraşacağız? Yıkıl git karşımdan. Daha suratıma bakıyor (Tuğcu, 2008: 98).

Yalnız Efe: *-Hepiniz, şimdi şu çınarların üstüne çıkacaksınız. Beş dakikaya kadar yerde kim kalırsa öldürürüm! Diye ikinci bir emir verdi. Martinini omzuna dayadı. Halkın üzerine doğrulttu. Köylü, can korkusuyla bir maymun sürüsü gibi çınarlara tırmandı. O vakit zaptiye: - Kim aşağı inerse vururum! Diye tekrarladı. (Seyfettin, 2014: 21)*

Kız korkmaz. Zaptiyelerin yanında ona: -İşte bunlar da şahit olsun, sen bugün babamı vurmanı tutmazsan, ben seni öldüreceğim, der. Zaptiye mülazım bu lâfa bütün bütün gazaplanır. Fırlar. Yörüşün kızını iyice döver, zaptiyelere, sokağa attırır (Seyfettin, 2014: 47)

Kuklacı: *“Recai bey torununun odasına getirilmiş ve karyolasının ayak ucuna asılmış olan bastonunu kaptı ve yürüdü: -Allah'ın odunu, sen kime karşı geliyorsun bakayım. Şimdi seni eşek sudan gelinceye kadar döverim.” (Tuğcu, 2015: 12)*

-Karakola gideceğim, diye bağıyordu. Sürüm sürüm süründüreceğim bu herifi. Kadına el kaldırmak ne demekmiş, ona gösteririm ben (Tuğcu, 2015: 14)

Recai Bey: -Ağzının payını verdim, dedi. Biraz daha konuş, senin de ağzının payını vereceğim. Çabuk ol benim odamı hazırla (Tuğcu, 2015: 14).

Açık duran oda kapısından Sahire hanımın sesi: -Bir çöpe elini süremezsin, dedi. Ben hepimize yapacağımı bilirim (Tuğcu, 2015: 15).

Pinokyo: *Sen tiyatroyu altüst etmeye mi geldin? Seninle akşama görüşürüz (Callodi, 1999: 25).*

Bu sırada ortaya çok iri ve korkunç bir adam olan kuklacı çıktı. Kapkara sakalı yerlere kadar uzamıştı ve elindeki kırbaç şaklatıp duruyor, bir taraftan da Pinokyo'ya bağıyordu (Callodi, 1999: 25).

Vire: *-Şimdi Vireyi reddedip teslim olmazsanız, üç gün sonra susuzluktan öleceksiniz. Yahut yine teslim olacaksınız. O zaman aman vermem... (2014: 63).*

-Soylular ve şövalyeleri rehin gibi kalede tutacağım. Sen iki yüz silahsız askerle var git, bir ay içinde bana mutlaka bin çuval un, beş yüz kavevi pirinç, beş yüz koyun, iki yüz tulum peynir, yüz tulum pekmez getireceksin. Bir ay içinde bu istediklerim kaleye gelmezse, rehin tuttuğum elli kişiyi keseceğim. (2014: 66)

Üç Nasihat: *-Canını kurtarmak isteyen üzerinde, başında nesi var, nesi yok buraya bırak. Selametle yoluna gitsin diye haykırdı.*

Kimse davranamadı, kimse kaçamadı. Eşkiyalar yolun gerisini de tutmuşlardı. Can maldan tatlı. Herkes nesi var nesi yok, efenin önüne döktü (Seyfettin, 2014: 75-76).

Perili Köşk: -Haydi bakalım, al eline kalemi!... Yüreğine indirdiklerinin, düşürttüğün çocukların cezasını görmek istemiyorsan söylediğimi yaz. İmzayı bas! dedi. Hacı Niyazi Efendi otomatik bir hareketle kalemi kapı. Sermet Bey'in söylediklerini tereddüt etmeden yazdı (2014: 115).

Topuz: *-İşte gördünüz ya... Bağımsızlık sevdasına düşen asi, cezasını buldu... diye haykırdı.*
...

Sonra tahttaki ölüyü aşağı çekti, onun yerine oturdu.

Pek güzel bir Ulahça ile: -Haydi bana boyun eğin! Dedi. (2014: 123,124)

4.2.3. Kızma/Azarlama/Bağırma: Bu yöntem sadece kendisi temel alındığında işlenme sıklığı bakımından (yirmi üç örnekle) üçüncü sırada yer almaktadır. Buna karşın diğer şiddet yöntemlerine ilişkin başlıkların altında verilen örneklerin büyük bir kısmında da sözel şiddet temelde kızma ve bağırma ile başlamaktadır. Bu nedenle kızma/azarlama/bağırma şeklinde gerçekleşen sözel şiddetin aslında eserlerde en çok örneğine rastlanan yöntem olduğunu belirtmek gereklidir. Konuyla ilgili en çok örnek Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında tespit edilmiştir. "Yeraltında Bir Şehir" de on dört, "Kuklacı"da yedi, "Pinokyo"da iki örnek yer almaktadır.

Yeraltında Bir Şehir: -Nazlı, Nazlı neredeymiş? İhtiyar köpürdü:

-Neye soruyorsun onu? Sana ne? Yoksa torunumda gözün mü var? Seni şurada ayağımın altına alır da pestilini çıkartırım (Tuğcu, 2008: 55).

Kardeşi gibi yaralı olan demir haykırdı: -Ne yapmak istiyorsun ihtiyar?

Osman baba bağırdı: -İhtiyar senin babandır. Seksen beşe, doksana gelmekle insan ihtiyar mı olurmuş. Benim yaşım, dört delikanlı yaşındır. Dört delikanlının gücü var bende (Tuğcu, 2008: 66)

Osman baba köpürdü: -Bana bak, delikanlı, dedi. Ben Allahtan, bir de kötülük yapmaktan korkarım. Üst tarafı bana vız gelir. Buraya kalmak için gelmedim. Fakat her şeyin sırası var. Buradan gitmek kolay (Tuğcu, 2008: 91).

Osman baba dişlerini sıkarak: -Sen daha karşımda dırlanacak mısın, diye bağırıldı.

Osman baba üst tarafını söyleyemedi, Kaya'yı bir kolundan ve bacağından yakaladığı gibi odadan çıkarttı, kapalı bulunan kapıya bir tekme vurup onu yere serdikten sonra Kaya'yı savurup sokağa attı, arkasından da: -Bir daha gözüme görünmeyim deme, bacaklarından tuttuğum gibi duvara çarparım, diye bağırıldı (Tuğcu, 2008: 117).

Selim dede şaşırıldı: -Pek güzel ama balıkları nasıl besleyeceğiz? Osman baba yine kızdı:

-Bu yaşa gelmişsin, daha bilmiyorsun. Balık dediğin birbirini yiyerek büyür. Tatlı su balıkları da böyledir (Tuğcu, 2008: 133-134).

Kuklacı: *Recai bey, onlara döndü, morarak bağırıldı;*

-Bundan sonra böyle, dedi. Rezaleti ben gösteririm sizlere. Başımın belaları. Ben bu evde neyim. Siz de hiç saygı yok mu? (Tuğcu, 2015: 14) ...

...Hayri Bey pijamalarını giyip sofraya başına çökmüşken, tekrar giyinip gitti, Calibe'ye:

-Ben gidiyorum işte, demişti.

-Cehenneme kadar yolun var (Tuğcu, 2015: 56).

Pinokyo: *Kuklasına ad bulduktan sonra sıkı bir çalışmaya girişip çarçabuk saçlarını, alnını, gözlerini yapıverdi. Gözlerini yaptıktan sonra bu gözlerin oynayıp durduğunu, kendisine dik dik*

baktığını gördüğü zaman şaşkınlığa düştü. Bu duruma içerleyen Geppetto, **öfkeli bir sesle**: -Öyle dik dik ne bakıyorsun, pis tahta gözler? dedi (Callodi, 1999: 10).

4.2.4. Beddua Etme: Eserlerde yer alan 4 örnekten ikisi “Kuklacı”, biri “Aleko” biri de “Pinokyo”da yer almaktadır.

Kuklacı:

Recai Bey: -Bana bak Sahire, dedi. Bana bak sahire.. ben senin ağzının kaşığı değilim. Ben bu evde beyefendiyim, **sağır kulağına kurşun akasınca**. Ben bu evin beyefendisiyim (Tuğcu, 2015: 13)

-Vah peder vah, demişti. Sizin bir iyi muayeneden geçmeniz gerekiyor.

Recai Bey bu söze pek fena kızmış: -Bana bak nankör, demişti. Yiyip içtiklerin **gözüne dizine dursun**, burada da mı beni rahatsız etmeye geldin. ... -Defol git! (Tuğcu, 2015: 5).

Aleko: ... Her sabah kilisede **Türklerin perişan olması için dua** edilirdi. Bütün iki köy halkının ihtiyar, genç, her sabah bu duaları canı yürekte tekrarlayışları, sanki Ali’yi derin bir uykudan uyandırıyor (Seyfettin, 2014: 132).

*Bu umutsuz kovalamacada bir an geldi her şeyin bittiğine inandı Pinokyo, çünkü olanca hızıyla koşan **köpek Alidora** ona yetişmek üzereydi. ...*

Kukla kıyıya varır varmaz ancak bir kurbağa gibi güzel bir sıçrayışla suyun ortasına atladı. Alidora ise durmak istediği halde o da suya girdi. Ama yüzme bilmiyordu. ...

-İmdat boğuluyorum! Boğuluyorum! diye bağıarak yardım istedi.

-**Geber!** diye bağırdı, kendini artık her türlü tehlikeden uzak gören Pinokyo (Callodi, 1999: 52).

Bu konuya ek olarak “Yeraltında Bir Şehir ve Yalnız Efe” eserinde kişilerin yüzüne karşı değil de gıyabında söylenen beddua örneklerine rastlanmaktadır

“ufacık bir yara var diye bacağımı kesip beni yarım ettiler.

-Elleri kırılсын, bu dünyadan kökleri kazınsın. Fakat bu böyledir diye aramamak mı gerekir?...

-Eli kırılmalı, yüreğini de mi söktüler? dedi (Tuğcu, 2008: 87).

Nalbant İsmail: -Pekâlâ! Korkuyor emme, gine fenalık etmekten vazgeçmiyor, dedi.

-Elinde değil...

-Eli kopsun... (Seyfettin, 2014: 23)

4.2.5. Dedikodu Yapma/Arkasından Konuşma: İncelen eserlerde kişilerin arasından konuşma örnekleri çok sayıda yer alsa da bunun dedikodusu yapılan kişi tarafından duyulduğu ve kişi üzerinde duygusal tepkilere yol açtığını (üzülme, kızma vb.) gösteren dört örneğe rastlanmaktadır. “Pinokyo”da iki, “Kuklacı” ve “Üç Nasihat” adlı eserlerde birer örnek bulunmaktadır.

Kuklacı: *Recai Bey, Hayri Bey ve eşi Sahire Hanım’ın ölümünü beklediklerini biliyordu. **Kulağı delik insandı. Karısının:***

-Ne zamana kadar koca kahri çekeceğim, dediğini biliyordu (Tuğcu, 2015: 45)

Üç Nasihat: *-Ah evladım, sorma, onu bir zalim herif aldı. Zavallı tazeye dünyayı zindan etti. Dört senedir işte, köyüne yeni geliyor...*

-Acayip...

-Evet, bütün köylü zorladı da, bu sefer izin alabildi. **Kocası öyle fena, öyle zalim bir adamki.. Durmuş'un yüreği atmaya başladı.** (Seyfettin, 2014: 80).

Pinokyo: Doktor olarak Karga, Baykuş ve Ateşböceğini çağırttı. ... -Bu kukla çok haylazdır; diyerek konuşmasını sürdürdü Ateşböceği. Duyduğu konuşmalar karşısında Pinokyonun gözlerini açmasıyla kapaması bir oldu.

-Yaramazın, tembelin, serserinin tekidir o!**Pinokyo yüzünü çarşafların altına gizlemeye çalıştı.**

-Bu kukla, **söz dinlemeyen bir çocuktur**, bu yüzden zavallı babasının bir gün kalbine inecek! İşte bu sırada hıçkırarak bir ses işitildi odada (Callodi, 1999: 31).

-Haklı değil miymişim? diyordu Fıtil. Bir de gelmek istemiyordun. Düşün okumakla boşu boşuna onca vakit kaybedecektin. ... Pinokyo da ona: -Doğru, Fıtil. Bugün gerçekten mutlu bir çocuksam, sana borçluyum diyordu. Öğretmenim ise **senin için bana “O Fıtil haylazıyla arkadaşlık etme, Fıtil kötü bir arkadaş çünkü sana kötülükten başka yardımı olmaz.”** diyordu hep (Callodi, 1999: 68).

4.2.6. Ayrımcılık Yapma: Ayrımcılık yoluyla sözel ve simgesel şiddet örneklerine sadece Ömer Seyfettin'in Aleko adlı eserinde rastlanmaktadır. Eserde konuya ilişkin üç örnek yer almaktadır. Türk ve Rumlar arasındaki savaşı yansıtan eserin tamamında Rumların Türklere bakışı ve ayrımcılık yapımları anlatılmaktadır.

Papaz parlak mavi gözleriyle Ali'yi baştan aşağıya süzdü: -Adın ne? Diye sordu.

Bu manalı bakışı sanki Türk müsün? Rum musun? Diyordu (Seyfettin, 2014: 130).

... Her sabah kilisede **Türklerin perişan olması için dua edilirdi.** Bütün iki köy halkının ihtiyar, genç, her sabah bu duaları canı yürekten tekrarlayışları, sanki Ali'yi derin bir uykudan uyandırıyor (Seyfettin, 2014: 132).

4.2.7. Alay Etme: Eserlerde konuya ilişkin üç örnek tespit edilmiştir. Örnekler “Yalnız Efe”, “Üç Nasihat” ve “Pinokyo” adlı eserlerde yer almaktadır.

-Haydi korucu ağa. Ölüsünü göreyim bir kere.

-Ölünün nesini göreceksin?

-Yapma korucu ağa.

Herif eğleniyordu. Diyordu ki: -Daha gece, sonra kahya darılır. Sen biraz dere kenarında dolaş. Hava iyice açılınca gel (Seyfettin, 2014: 35).

Hemşehrilerinin kahvesine gitti. Gurbetçilere başına geleni anlattı. **Hepsi güldüler.**

-**Ulan sen deli imişsin! Dediler, artık İstanbul'da durmak istemedi.** Amma memleketeye nasıl gidecekti? (Seyfettin, 2014: 74).

Gözlerden sonra burnunu yaptı; ama bitirir bitirmez büyümeye başladı burun: Büyüdü, büyüdü, büyüdü, neredeyse ucu bucağı görünmez bir hal aldı. Burundan sonra ağzını yaptı. Ama daha tamamlanmadan **tahta ağız onunla alay etmeye başlamıştı bile.** Geppetto “Gülme” diye kızınca **ona dilini çıkarıyordu** (Callodi,1999: 10).

4.2.8. İftira Atma: Konuya ilişkin tek örnek Ömer Seyfettin'in Aleko adlı eserinde yer almaktadır. Burada Aleko Rumların kendi milletine/Türklere attığı iftirallardan dolayı büyük üzüntü duymaktadır.

Türklerin silahsız halka yaptığı zulümleri, gebe kadınlarını yarıp çocuklarını çıkardıklarını... genç kızları kazıklarda ve Rum erkeklerini toplayıp ateşte yaktıklarını anlatıyor. ... **Ali okunan iftiraları duydukça:** “yalan, yalan! Diye haykıracağı geliyordu (2014: 140).

4.2.9. Küfür Etme/Sövme: Eserlerde kahramanlar arasında doğrudan küfür etme örneklerine rastlanmamaktadır. Ancak “Yalnız Efe”de yazar tarafından kahramanlar arasında böyle bir olayın geçtiği bilgisi okura verilmektedir.

-Nasıl oldu? Di hele.

-Yörük Hoca evin gapusunda ağayla sövüştü (Seyfettin, 2014: 46).

4.3. Sözel-Simgesel Şiddetin Tarafları

Sözel-simgesel şiddetin kimler arasında gerçekleştiği noktasında incelenen eserlere baktığımızda, geniş bir yelpazeyle karşılaşılmaktadır. Eserlere göre otuz örnekle en çok sözel-simgesel şiddet örneği **Aile Bireyleri Arasında** tespit edilmiştir. Konu Tuğcu'nun Kuklacı (yirmi altı örnek) ve Yeraltında Bir Şehir (bir örnek) adlı eserlerinde işlenmektedir. Kuklacı adlı roman tamamen aile içi sözel şiddet üzerine kurulmuş bir eserdir. Sözel şiddet on üç örnekle en çok **Baba ve çocuklar arasında** gerçekleşmektedir. Marangoz ve Pinokyo arasında (üç örnek) yaşanan şiddet örnekleri de bu başlık altında değerlendirilmiştir.

-Aşk olsun baba, diye haykırmıştın. Aileyi rezil ettin.

Recai Bey fena halde kızdı: -Aile içinde rezil varsa o da kocanla sensin, dedi. Çekil git karşımdan. Ben burada avunuyor, başımı dinliyorum. Usandım hepinizden. Beni daha başka hareketlerde bulunmaya zorlamayın (Tuğcu, 2015: 44).

Kuklasına ad bulduktan sonra sıkı bir çalışmaya girişip çarçabuk saçlarını, alnını, gözlerini yapıverdi. Gözlerini yaptıktan sonra bu gözlerin oynayıp durduğunu, kendisine dik dik baktığını gördüğü zaman şaşkınlığa düştü.

Bu duruma içerleyen Geppetto, öfkeli bir sesle:

-Öyle dik dik ne bakıyorsun, pis tahta gözler? dedi (Callodi, 1999: 10).

Eşler Arasındaki sözel şiddet ise on örnekle ikinci sırada gelmektedir. Bu örneklerin tamamı, Kemalettin Tuğcu'nun “kuklacı” adlı romanından elde edilmiştir.

Recai Bey:-Bana bak Sahire, dedi. Bana bak sahire.. ben senin ağzının kaşığı değilim. Ben bu evde beyefendiyim, sağır kulağına kurşun akasınca.Ben bu evin beyefendisiyim (Tuğcu, 2015: 13)

Dede Torun arasında gerçekleşen iki sözel şiddet örneği belirlenmiştir. Bu örnekler “Yeraltında Bir şehir” adlı eserde yer almaktadır. Bunun dışında “Kuklacı” adlı romandan **görümce-kaynana ile gelin arasında** iki; **Anne-çocuklar, babaanne-torun ve kayınpeder – damat** arasında ise birer örnek saptanmıştır.

-Vah peder vah, demişti. Sizin bir iyi muayeneden geçmeniz gerekiyor. Recai Bey bu söze pek fena kızmış: -Bana bak nankör, demişti. Yiyip içtiklerin gözüne dizine dursun, burada da mı beni rahatsız etmeye geldin. ... -Defol git! (Tuğcu, 2015: 5).

Tanıdıklar arasında gerçekleşen sözel şiddet yirmi üç örnekle ikinci sırada yer almaktadır. İş ortamı, mahalle çevresi gibi ortak alanlarda yaşam süren birbirine tanıdık insanlar arasında gerçekleşen sözel şiddet örnekleri toplamda on dört tanedir. Bunların on ikisi “Yeraltında Bir Şehir”de, birer tanesi de “Üç Nasihat” ve “Pinokyo”da yer almaktadır.

Osman baba bir iki gün işi yoluna koymak için başında durmuş, sonra eli işe yatkın birisine bırakmıştı.

-Ekmeği yakar veya hamur çıkartırsan bacaklarını tuttuğum gibi ikiye ayırırım, diye gözdağı da vermişti (Tuğcu, 2008: 101-102).

Peri, Pinokyo'yu kucacağına alıp duvarları sedeften bir odaya yatırdı. Doktor olarak Karga, Baykuş ve Ateşböceğini çağırttı. ...

-Yaramazın, tembelin, serserinin tekidir o! Pinokyo yüzünü çarşafların altına gizlemeye çalıştı.

-Bu kukla, söz dinlemeyen bir çocuktur, bu yüzden zavallı babasının birgün kalbine inecek!

İşte bu sırada huçkıran bir ses işitildi odada (Callodi, 1999: 31).

Yakın arkadaş olan/tanıdık olan insanlar arasında gerçekleştiği belirlenen dokuz sözel şiddet örneğinden altısı “Pinokyo” da, üçü “Yeraltında Bir şehir”de yer almaktadır.

Antonio Usta, daha "kutlarım seni " diyemeden, o incecik ses duyuldu.

-Bravo sana sarı fare, sen çok yaşaya!

Gepetto'nun yüzü öfkeden kıpkırmızı oldu. Antonio Usta'ya hışımila baktı:

-Niçin benimle alay ediyorsun? ...

-Bana bak, beni aptal yerine koyma! (Callodi, 2015: 10)

Birbirini tanımayan insanlar/köylüler arasında da sözel şiddetin gerçekleştiği ve toplam sekiz örneğe yer verildiği görülmektedir. “Yalnız Efe”de beş, “Üç Nasihat” de iki ve “Pinokyo” adlı eserde bir örnek görülmektedir.

-Sen o herifin kızı mısın, mori?

-Kızıyım!

-Senin baban ne belaymış! Bizim başımızı az daha belaya sokacaktı. Bereket versin kırk paralık kurşuna!. Kezban susuyor, hiç cevap vermiyordu (Seyfettin, 2004: 34).

-Burası nedir? Diye sordu yanındaki köylü çocuğa.

-Kartonda yazıyor okuyabilirsin.

-Ben okuma bilmem.

-Yuh sana. Bak o kartonda kırmızı harflerle "Büyük Kukla Tiyatrosu " diye yazıyor (Callodi, 1999: 22-23).

Ülkeyi yönetenler (Osmanlı Padişahı, Şah İsmail, Eflak prensi) ve elçiler arasında yaşanan sözel ve simgesel şiddet örnekleri Ömer Seyfettin'in “Topuz” ve “Pembe İncili Kaftan” adlı hikâyelerinde saptanmıştır. Altı örneğin dördü “Topuz”da yer almaktadır.

Muhsin Çelebi, tahtın önünden çekilince şöyle bir etrafına baktı. Oturacak bir şey yoktu. Gülümsedi, içinden: “Beni mecburen ayakta, hürmet eder durumda tutmak istiyorlar galiba...” dedi. Bir an düşündü. Bu hakarete nasıl karşılık vermeliydi? Hemen sırtından pembe incili kaftanı çıkardı. Tahtın önüne yere serdi. ... Sonra bu kıymetli kaftanın üzerine bağdaş kurdu (Seyfettin, 2014: 95).

Eserlerde **farklı milletlerin askerleri arasında** da sözel-simgesel şiddet yaşanmaktadır. Konuya ilişkin toplam üç örnek saptanmıştır. Örneklerin ikisi “Vire”de, biri “Topuz”da bulunmaktadır.

-Soylular ve şövalyeleri rehin gibi kalede tutacağım. Sen iki yüz silahsız askerle var git, bir ay içinde bana mutlaka bin çuval un, beş yüz kavevi pirinç, beş yüz koyun, iki yüz tulum peynir, yüz tulum pekmez getireceksin. Bir ay içinde bu istediklerim kaleye gelmezse, rehin tuttuğum elli kişiyi keseceğim.(Seyfettin, 2014: 66).

Aralarında sözel şiddetin yaşandığı belirlenen diğer bir grup da **Eşkiya ve halk/köylülerdir**. “Üç Nasihat”de iki, “Yalnız Efe”de bir örnek tespit edilmiştir.

*Muhtar, Yörük Hoca’ya döndü: -Ha! Azıcık daha unutacaktım, dedi. Eseoğlu demişki: “Yörük Hoca ölsün, **Kumdereyi de raptedeceğim!**”, -Kime demiş, -**Herkese...** (Seyfettin,2014: 23).*

İki millet arasında yani Rumlar ve Türkler arasında gerçekleşen sözel şiddet örnekleri de belirlenmiştir. Eserlerde Rumlar tarafından Türklere uygulandığı tespit edilen üç sözel şiddet örneği Ömer Seyfettin’in “Aleko” adlı öyküsünde yer almaktadır.

Papaz parlak mavi gözleriyle Ali’yi baştan aşağıya süzdü: -Adın ne? Diye sordu.

Bu manalı bakışı sanki Türk müsün? Rum musun? Diyordu (Seyfettin, 2014: 130).

Bunun dışında **devlet görevlileri ile halk/köylü arasında** (“Yalnız Efe”de iki, “Pinokyo”da bir örnek); **ev halkı ve hizmetçi arasında** (“Kuklacı”da iki örnek), **komutan ve subay arasında** (“Topuz”da bir örnek), **ev sahibi-kiracı arasında** (“Perili Köşk”de bir örnek) ve işveren-işçi (“Pinokyo”da bir örnek) arasında gerçekleşen sözel şiddet örnekleri saptanmıştır. Ayrıca diğerlerinden farklı olarak Pinokyo’da insanlar/pinokyo ve hayvanlar arasında yaşanan yedi sözel şiddet örneğine yer verilmektedir. Yeralında Bir Şehir’de de insanların kendini korumak için hayvanlara karşı sözel ya da simgesel şiddet uyguladığı iki örneğe rastlanmaktadır.

*Delikanlılar korkmuşlardı. Fakat ihtiyar en öndeki kurda doğru gözlerini çatarak **öyle bir yürüdü ki, hayvan uluyarak uzaklaştı**. Osman baba: -Bizde senin dişine göre et yok, diyordu. Dağın bakayım. Allah bilir hepimizin bacaklarını tavuk gibi ayırım (Tuğcu, 2008: 106).*

-İşte geldik, dedi Tilki. Hadi altınlarını göm ve sula.

Pinokyo söylenileni yapıp işini bitirince oradan uzaklaştılar. Yanındaki haydutlar 20 dakika sonra döndüklerinde dalları altınlarla dolu bir ağacın topraktan fıskırmış olacağını söylediler.

*Pinokyo tarlaya döndüğünde dalları altın yüklü ağaç ararken bir kahkaha sesi duydu. Bir **papağandı bu**.*

-Niye gülüyorsun? diye sordu.

-Söylenen saçmalıklara inanıp kendilerinin soyulmasına izin veren aptallara gülüyorum (Callodi, 1999: 34-35).

*Gece yarısı olmuştu. Ayak bileğini kesen kapanın verdiği acıdan tam bayılmak üzereydi ki bir **ateşböceği** gördü. ...*

-O keskin demirlere nasıl kıstırdın bacağını?

-Bağa girdim üzüm koparacaktım. ...

-Vay hırsız seni (Callodi, 1999: 37-38).

*Bu umutsuz kovalamacada bir an geldi her şeyin bittiğine inandı Pinokyo, çünkü olanca hızıyla koşan **köpek Alidora** ona yetişmek üzereydi. ...*

Kukla kıyıya varır varmaz ancak bir kurbağa gibi güzel bir sıçrayışla suyun ortasına atladi. Alidora ise durmak istediği halde o da suya girdi. Ama yüzme bilmiyordu. ...

-İmdat boğuluyorum! Boğuluyorum ! diye bağıarak yardım istedi.

-Geber! diye bağırdı, kendini artık her türlü tehlikeden uzak gören Pinokyo (Callodi, 1999: 52).

*Tam kafasından yakalayıp tavaya atmaya yeltenmişti ki bu sırada **iri bir köpek mağaraya girdi**. Balıkçıdan balık ister gibi bir hâli vardı.*

-Defol! diye bağırdı balıkçı, sonra da tekme atmaya kalktı (Callodi, 1999: 55).

4.4. Sözel-Simgesel Şiddet Karşısında Verilen Tepkiler

Ömer Seyfettin'in "Yalnız Efe" adlı hikaye kitabının içinde yer alan hikayeler, Kemalettin Tuğcu'nun Kuklacı ve Yeraltında Bir Şehir, Carlo Collodi'nin Pinokyo'su sözel ve simgesel şiddet açısından incelenirken eserlerde şiddet mağduru kişilerin verdiği tepkiler de incelenmiştir. Eserlerde çoğu sözel şiddet olayları sonrasında şiddet mağdurlarının verdiği tepkiye yer verilmemesi dikkat çekmiştir. Buna karşın, yukarıda verilen bazı örneklerden de anlaşılacağı üzere kişilerin çoğunlukla olaya "**Sessiz Kalma**" ("Yeraltında Bir Şehir"de dört, "Kuklacı", "Yalnız Efe" ve "Pinokyo"da üç; "Topuz" ve "Vire"de iki, "Üç nasihat" ve "Perili Köşk"de birer olmak üzere toplam on dokuz örnek) **denileni yapma/ alttan alma/hiçbir şey yapmadan çekip gitme/ ağlama**" (yedi örneğin dördü "Kuklacı" da, ikisi "Yeraltında Bir Şehir"de, biri "Yalnız Efe"de yer almaktadır), gibi pasif kalındığını gösteren tepkiler verdiği görülmüştür.

-...Şimdi seni eşek sudan gelinceye kadar döverim.

Fatma mutfaktan çıkıp kapıya gitti. (Tuğcu, 2015: 12).

İhtiyarın gözleri dönmüştü: -Haydi bakayım, karşımdan defol. Yoksa Allah tepene vurduğum gibi leşini sererim şuraya. ... Kaya şaşırıp kalmış, ayağa kalkmıştı. Onu yatıştırmak istedi (Tuğcu, 2008: 116-117)

*-Senin baban ne belaymış! Bizim başımızı az daha belaya sokacaktı. Bereket versin kırk paralık kurşuna!. **Kezban susuyor, hiç cevap vermiyordu*** (Seyfettin, 2004:34).

***Bir ay içinde bu istediklerim kaleye gelmezse, rehin tuttuğum elli kişiyi keseceğim.***

*Bir ay geçmeden soylularla şövalyeleri kurtarmak için Prens Petonleç'in gönderdiği **büyük erzak kervanı kalenin önüne yığıldı*** (Seyfettin, 2014: 66).

Bu duruma içerleyen Geppetto, öfkeli bir sesle:

*-Öyle dik dik ne bakıyorsun, **pis tahta gözler?** dedi. **Bir cevap alamadı*** (Callodi, 1999: 10).

Duyduğu konuşmalar karşısında Pinokyonun gözlerini açmasıyla kapaması bir oldu.

Pinokyo ara sıra elini boğazındaki tasmaya götürüyor ve devamlı ağlıyordu (Collodi, 1999: 38).

Bunun dışında ikinci olarak sık rastlanan tepki ise "**Cezalandırma/Fiziksel Şiddete başvurma**" şeklinde gerçekleşmektedir. Eserlerde konuya dair "Yalnız Efe"üç, "Kuklacı" ve "Pinokyo"da iki, "Üç Nasihat" ve "Topuz"da birer olmak üzere toplam dokuz örnek yer almaktadır.

Hayri Bey, sofradaki sürahiyi kapıp kızının başına vurmak için davranınca bedri Bey bileğine yapıştı (Tuğcu, 2015: 17).

*-İşte bunlar da şahit olsun, sen bugün babamı vurana tutmazsan, ben seni öldüreceğim, der. Zaptiye mülazım bu lâfa bütün bütün **gazaplanır**. Fırlar. Yörüğün kızını iyice **döver**, zaptiyelere, **sokağa attırır*** (Seyfettin, 2014: 47-48).

Ayrıca "**sözel-simgesel şiddet yoluyla karşılık verme**" de eserlerde belirlenen tepkiler arasındadır. Bu başlık altındaki örneklerin "**hakaret/aşağılama**" ("Kuklacı"da iki, "Pembe İncili Kaftan" ve "Pinokyo"da bir olmak üzere dört örnek), **kızma/azarlama/bağırma** ("Kuklacı"da üç, Yeraltında Bir Şehir" ve "Pinokyo"da birer olmak üzere toplam beş örnek), **tehdit** ("Kuklacı" ve "Yalnız Efe" birer örnek)," şeklinde gerçekleştiği görülmektedir.

Antonio Usta, daha "kutlarım seni " diyemedi, o incecik ses duyuldu.

-Bravo sana sarı fare, sen çok yaşaya!

Geppetto'nun yüzü öfkeden kıpkırmızı oldu. Antonio Usta'ya hışımla baktı:

-Niçin benimle alay ediyorsun? ...

-Bana bak, beni aptal yerine koyma! (Callodi, 2015: 10)

Az da olsa “öneride bulunma/nasihat verme” tepkileri de görülmektedir. Bu duruma Yeraltında Bir Şehir”de iki, “Yalnız Efe”de bir örnek tespit edilmiştir.

Demir Kızdı: -Sen bizi ne zannediyorsun be. Biz korkak insanlar değiliz. Hepimiz dövüşmeye hazırız.

- İyi ya. Göster kendini. Toplanalım, konuşalım. Şaşurtalım şu düşmanları. (Tuğcu, 2008: 67).

Pinokyo adlı romanda, Geppetto Pinokyon'nun alay etmesine kızmakta, Pinokyo ise onun kızmasına karşı “dil çıkararak” simgesel tepki vermektedir.

Gözlerden sonra burnunu yaptı; ama bitirir bitirmez büyümeye başladı burun: Büyüdü, büyüdü, büyüdü, neredeyse ucu bucağı görünmez bir hal aldı. Burundan sonra ağzını yaptı. Ama daha tamamlanmadan tahta ağız onunla alay etmeye başlamıştı bile. Geppetto “Gülme” diye kızınca ona dilini çıkartıyordu (Callodi,1999: 10).

4.5. Simgesel Şiddet Unsurları

Beden dilinin eserlerde genellikle “korkutma/tehdit/üstünlük kurma ve hakaret/küçümseme” amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Eserlerde öfkenin ifadesi olarak ve karşdakini korkutma amacı taşıyan simgesel eylemlerin başında “Bakışlar (Göz)” gelmektedir.

“Öfkeli bakma, dik dik bakma, gözlerini kocaman açma, manalı bakma, hışımla bakma” (Tuğcu, 2008: 52, 72, 103-104, 106, 116; Seyfettin, 2014:38, 123, 130) vb. ifadeler “göz” uzvunun simgesel şiddette önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Bunun dışında **üzerine yürümek** (Tuğcu, 2015:12, 20), **parmak sallamak** (Tuğcu, 2015: 20), **dişini sıkmak** (Tuğcu, 2015:55, 117 Seyfettin,2004:35), **silah/sopa vb. doğrultmak** (Seyfettin, 2014:21), **kırbaç şaklatmak ve boynuna tasma takmak** (Callodi, 1999: 38), **kapıyı tekmelemek ya da yüzüne kapatmak** (Tuğcu, 2008:117, 118)” gibi hareketler de eserlerde sıkça sergilenmektedir. Pinokyo’da ise alay etme amaçlı olarak “**dil çıkarma**” hareketi yer almaktadır.

Hakaret, küçümseme, üstünlük kurma amacıyla yapılan hareketler içerisinde **gülme** (Seyfettin, 2014:76), **bakışla aşağılama, ayakta bekletme** (2014:95), **el yerine diz öptürme** (Seyfettin, 2014:83), **kabarma** (dik, mağrur duruş, yürüyüş, büyülenme vb.) (Tuğcu, 2008:65; Seyfettin, 2014:121, 123-124), **nara atma** (Seyfettin, 2014:124), **sancak dikme** (Seyfettin, 2014:124)” vb. yer almaktadır.

4.6. Eserlerde Sözel ve Simgesel Şiddet İfade Eden Sözcük ve Deyimler

Kahramanların konuşmalarında yer alan birçok sıfat ve eylemin çoğu zaman doğrudan sözel ve simgesel şiddeti doğuran unsurlar oldukları belirlenmiştir. Ayrıca eserlerde doğrudan şiddet içeren deyimlerin/atasözlerinin sıklıkla kullanılmış olması da dikkat çekmektedir.

4.6.1. Sıfatlar: kitaplarda hakaret/aşağılama/kızma amacıyla kullanıldığı görülen başlıca sıfatlar; “**tembel** (Tuğcu, 2015:7), **beceriksiz** (Tuğcu, 2015:7), **zibidi** (Tuğcu, 2015:13), **eşek** (Tuğcu, 2015:40), **maskara** (Tuğcu, 2015:41), **rezil** (Tuğcu, 2015:44), **bedavacı** (Tuğcu, 2015:44), **asalak** (Tuğcu, 2015:68), **kuklacı** (Tuğcu, 2015:82-83), **deli** (Seyfettin, 2014:74), **budala** (Seyfettin, 2014:76), **zalim** (Seyfettin, 2014:80), **fena** (Seyfettin, 2014:80), **yalancı** (Seyfettin, 2014:82), **alçak** (Seyfettin, 2014:82),

bunamış/bunak (Tuğcu, 2008:65; Seyfettin, 2014:120), **korkak** (Seyfettin, 2014:120), **ihhtiyar** (Tuğcu, 2008:66) ve **aptal** (Tuğcu, 2008:122) dır.

4.6.2. Eylemler: Sözel-simgesel şiddet örneklerinin önemli bir kısmında yapılan konuşmanın sözel şiddet içeriği olduğu kızma ve tehdit ifade eden eylemlerle; **kızdı** (Tuğcu, 2008:67, 133-134; Tuğcu, 2015:44; Seyfettin, 2014:21, 76), **azarladı** (Tuğcu, 2008:84), **bağırđı** (Tuğcu, 2008:66), **tersledi** (Tuğcu, 2008:132), **köpürdü** (Tuğcu, 2008:55, 91), **haykırdı** (Tuğcu, 2008:66); Seyfettin, 2014:75, 124), **gözdağı verdi** (Tuğcu, 2008: 102), **dik dik baktı** (Tuğcu, 2008:72,), **dişlerini sıktı** (Tuğcu, 2008:117; Tuğcu, 2015:55; Seyfettin, 2004:35), vb. okura hissettirilmektedir. Bu eylemlerden, “dik dik bakmak, dişlerini sıkmak” simgesel şiddeti ifade etmektedir.

Deyimler ve atasözleri: Eserlerde çok sayıda deyim hakaret/küçümseme/aşağılama/kötüleme ve tehdit amaçlı kullanıldığı görülmektedir. **Hakaret/Küçümseme/aşağılama/kötüleme amaçlı** kullanılan on sekiz deyim bir atasözü tespit edilmiştir. **Deyimler:**

Ağzını bozmak (Seyfettin, 2014:47), **ağzının payını vermek** (Tuğcu, 2015:14), **anlayıp dinlemeden laf etmek**(konuşmak) (Tuğcu, 2008:72), **ayakaltında dolaşmamak** (Tuğcu, 2015:5), **başının belası olmak** (Tuğcu, 2015:14), **borusu ötmek** (Tuğcu, 2015:15), **cehenneme kadar yolu olmak** (Tuğcu, 2015:56), **çanak tutmak** (Tuğcu, 2015:20), **çenesini tutmak** (Tuğcu, 2015:20), **dünyayı zindan etmek** (Seyfettin, 2014: 80), **gözü olmak** (Tuğcu, 2008:55), **Kabeye gitmekle eşek hacı olur mu** (Adam [hacı](#) mı olur ulaşmakla Mekke'ye, eşek derviş mi olur taş çekmekle tekkeye) (Tuğcu, 2015:78), **kahr çekmek** (Tuğcu, 2015:45), **kalıbının adamı olma(ma)k** (Tuğcu, 2015:83), **ne oldum delisi olmak** (Tuğcu, 2015:44), **Oh ne âlâ memleket** (Tuğcu, 2015:44), **sesini kesmek** (Tuğcu, 2008:65), **silip süpürmek** (Tuğcu, 2008: 52).

Atasözü: Soyu soydan al, köpeği mandıradan

Recai Bey gibi geniş bir görüş açısı, işlek bir zekâsı, duygusallığı olan kibar aileden gelme bir erkek için Sahure gibi bir mahalle kızını almak büyük bir hata olmuştu. ...

-Soyu soydan al, köpeği mandıradan, diyordu (Tuğcu, 2015:47).

Tehdit ifade eden yirmi deyim belirlenmiştir:

ağzını toplamak (Tuğcu, 2015:47), **aklını başına toplamak** (Tuğcu, 2015:15), **aman vermemek** (Seyfettin, 2014:63), **asabı bozulmak** (Tuğcu, 2015:33), **ayağının altına almak** (Tuğcu, 2008:55), **bacaklarını ayırmak** (Tuğcu, 2008: 102; Seyfettin, 2014: 47), **başını belaya sokmak** (Tuğcu, 2015:20; Seyfettin, 2014:34), **boyun eğmek** (Seyfettin, 2014:124), **dik dik bakmak** (Tuğcu, 2008:72), **dinden imandan çıkmak** (Tuğcu, 2015:17), **elini çabuk tutmak** (Tuğcu, 2015:49), **elini sürme(me)k** (Tuğcu, 2015:15, 49), **eşek sudan gelinceye kadar dövme** (Tuğcu, 2015:12), **gözü dönmek** (Tuğcu, 2008:116) **gözüne görünme(me)k** (Tuğcu, 2008:117), **gözünü açmak** (Tuğcu, 2008:116), **gözünün yaşına bakmamak** (Tuğcu, 2008: 52), **pestilini çıkartmak** (Tuğcu, 2008:55), **sürüm sürüm süründürmek** (Tuğcu, 2015:14), **tepesine vurmak –öfkesi başına sıçramak** (siniri tepesine çıkmak) (Tuğcu, 2008:116).

-Şimdi Vireyi reddedip teslim olmazsanız, üç gün sonra susuzluktan öleceksiniz. Yahut yine teslim olacaksınız. O zaman **aman vermem...**(2014:63).

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmamızda elde edilen bulgulara göre incelenen eserlerin hemen hepsinde (Ömer Seyfettin'in İlk Namaz ve Forsa'sı hariç) sıkça sözel-simgesel şiddet örneklerine yer verildiği belirlenmiştir. Şiddetin en çok karşısındaki duyulan öfke nedeniyle, hakaret/aşağılama şeklinde gerçekleştiği, daha çok aile bireyleri arasında yaşandığı ve genellikle de insanların sözel-simgesel şiddet karşısında sessiz kaldığı belirlenmiştir. Eserlerde simgesel şiddet örneklerinde özellikle korkutma/tehdit unsuru olarak *bakışlar* (*dik dik bakma vb.*), *üzerine yürüme*, *diş sıkma*; hakaret/küçümseme-üstünlük kurmak için de *kabarma*, *gülme*, *bakışla aşağılama*, *nara atma vb.* hareketler kullanılmıştır. İnceleme sonucunda sözel şiddet örneklerinin Tuğcu'nun romanlarında, simgesel şiddet örneklerinin de Ömer Seyfettin hikâyelerinde daha fazla olduğu görülmüştür. Sözel şiddet doğrudan kahramanların ağzından tespit edildiği gibi az da olsa yazar tarafından da okura duyurulabilmektedir. Örneğin Yalnız Efe'nin zaman zaman tehdit yoluyla dediklerini yaptırdığı anlatıcıdan öğrenilmektedir.

Sözel şiddet nedeni olarak **Yeraltında Bir Şehirde** “*öfke*”, **Kuklacı** ve **Yalnız Efe**'de “*karşısındaki değersiz görme/ önemsememe/ küçümseme*”, **Vire**'de “*istediğini/dediğini yaptırma*”, **Pembe İncili Kaftan** ve **Topuz**'da “*korkutma/üstünlük kurma*”, **Aleko**'da “*önyargı*” ön plana çıkmaktadır. Sözel şiddet yöntemi açısından da **Yeraltında Bir Şehir**'de “*kızma/azarlama/bağırma*”, **Kuklacı**, **Vire**, **Üç Nasihat**, **Pembe İncili Kaftan** ve **Topuz**'da “*hakaret etme/aşağılama*”, **Yalnız Efe** ve **Perili köşk**'te “*tehdit*”, “**Aleko**'da “*ayırıcılık*” ilk sırada gelmektedir.

Günümüzün bir gerçeği olarak şiddet sonucunda etkilenen grupların başında çocuklar ve gençler yer almakta bazen şiddetin uygulayıcısı bazen de kurbanı olabilen çocuklar/gençler arasında şiddet gittikçe artmaktadır (TBMM, 2007, 22). Çocukların çoğu, okudukları kitaplardaki sözel şiddet unsurlarını zaman içinde içselleştirmeye, normal kabul etmeye ve bu tür şiddete maruz kaldıklarında da bunu şiddet olarak değerlendirmemeye başlamaktadır. “*özetle, orta öğretime devam eden öğrenciler arasında “şiddet”i doğru olarak algılama, fiziksel şiddet davranışları için en yüksek iken, sözel şiddet ve duygusal şiddet davranışlarını şiddet olarak algılama oranlarının düşüklüğü, ergenler arasında şiddete karşı duyarsızlaşma açısından düşündürücüdür*” (TBMM, 2007: 56). Bu nedenle çocuklar konu hakkında bilinçlendirilmelidir.

Kimi kitaplarda kahramanlar ve olaylar aracılığıyla fiziksel, sözel ve simgesel şiddet çocukların bilinçaltına işlenmekte ve çocuk şiddete yol açabilen olumsuz bazı tutum ve davranışlara yönlenebilmektedir. Kitapta kendisini özdeşleştirdiği kahramanın sorunları şiddetle çözdüğünü gören çocuk şiddeti bir sorun çözme yolu olarak benimseyebilir. Bu bakımdan özellikle çocuklara model olacak başkahramanların ilişkilerinde şiddete başvurmaması, olumlu tutum ve davranışlara sahip olması çocuğun dil ve kişilik gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Günlük hayatta çocuğun okulda, evde, televizyonda, bilgisayar oyunlarında sıkça karşılaştığı şiddet türlerinin çocuk kitaplarında hiç yer almaması, yok farz edilmesi de yanlıştır, gerçeklerle örtüşen bir yaklaşım değildir. Buna karşın eserlerde şiddete verilmesi halinde; çocukların bilinçaltına işleyebilecek düzeydeki şiddet sahnelerine yer verilmemeli, olaylar, kişiler ve yazarın anlatımı şiddeti onaylayıcı, özendirici olmamalıdır. Şiddetin ilişkilerde bir sorun çözme yolu olmadığı, aksine sorunları büyüttüğü, şiddetin şiddeti doğurduğu hissettirilmelidir.

Ayrıca şiddet veya suiistimalden, her türlü istismar ve kötü muameleden korunma hakkı olan çocukların genellikle haklarını bilmedikleri, şiddeti normal kabul ettikleri yapılan araştırmalarla ortaya konulmaktadır.

“*Çocuklar, kendilerine şiddet uygulayanlar ve genel anlamda kamuoyuyla birlikte, belirli derecelerdeki fiziksel, cinsel ve psikolojik şiddeti çocukluğun kaçınılmaz bir yanı olarak görebilmektedirler. Fiziksel ceza, zalimane ve aşağılayıcı diğer cezalandırma biçimleri, kabadayılık, cinsel taciz ve şiddet içeren bir dizi geleneksel uygulama, özellikle kalıcı fiziksel*

hasar söz konusu olmadığında, normal sayılabilmektedir” (UNİCEF, 2007:11, www.unicef.org.tr).

Bu nedenle konu, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Bilgisi ve Türkçe gibi derslerin programlarında ve kitaplarında yer almalı, çocuklara şiddetin çocukluğun kaçınılmaz bir yanı olmadığı eğitim kurumlarında anlatılmalıdır. Çocuk hakları sözleşmesinin devletlere yüklediği sorumluluklar gereğince, ilgili kurumlar çocuk kitaplarının hedef kitlenin dilsel, toplumsal, ruhsal vb gelişimleri açısından uygunluğunu ciddiyle denetlemelidir. Çocuk kitaplarının yazarları ve yayıncıları, her türlü şiddetin çocukların bilinçaltına işleyerek onların ruh sağlığını olumsuz etkileyeceği, dolayısıyla sağlıklı bir toplum yapısı oluşmasına engel olacağı gerçeği nedeniyle şiddetin çocuklar ve toplum üzerindeki etkisinden sorumlu olduklarını unutmamalıdır. Ticari değil çocukların kendilerini geliştirmesini sağlayacak, eğitici, sanat sevgisi ve zevki kazandırabilecek nitelikli eserler sunmalıdırlar.

KAYNAKLAR

- COLLODİ, C. (1999) *Pinokyo*, Boyut Yayıncılık: İstanbul
- BALCI, A. (2013), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler, Pegem Akademi: Ankara.
- DİLİDÜZGÜN, S. (2013), “Ana Çizgileriyle Çocuk ve Çocuk Edebiyatı”, *Okulöncesinde Çocuk edebiyatı*, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir
- FIRAT, H., GÜLEÇ, H., Şahin, Ç. (2013), “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Masal ve Öykü Kitaplarının Korku ve Şiddet Öğeleri Açısından İncelenmesi”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, S.5 (6), s. 217-241
- GÖREGENLİ, M. (2011), “Temel Kavramlar: Önyargı, Kalıpyargı ve Ayrımcılık”, (Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji Ve Eğitim Çalışmaları Birimi (Seçbir), <http://secbir.org/images/haber/2011/01/02-melek-goregenli-1.pdf>.
- İŞIKER, F. (2011), “Televizyon Yayınlarında Şiddet, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Uzmanlık Tezi”, <http://www.rtuk.org.tr>,
- KÖKNEL, Ö. (1982) *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. Altın Kitaplar Yayınevi: İstanbul
- KUZU, T. (2003) Masalarda “Üvey Anne” Şiddeti, *Çocuk Edebiyatına ve çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu*, s.22-26, Osmangazi Üniversitesi Yayınları: Eskişehir
- MAZLUMDER (2011) Türkiye’de etnik ayrımcılık raporu, insan hakları ve mazlumlar için dayanışmaderneği, http://istanbul.mazlumder.org/fotograf/yayinresimleri/dokuman/etnik_ayrimcilik_raporu_2011.
- RESMİ GAZETE (1973) 1789 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, **Tertip: 5 C.: 12 Sayfa: 2342**
- SEVER, S. (2002) “Çocuk Kitaplarına Yansıyan Şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Bağlanmında Bir Değerlendirme)”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, , S.1-2 (35), s.25-37
- SEVER, S.(2003) *Çocuk ve Edebiyat*, Kök Yayıncılık: Ankara
- SEYFETTİN Ö.(2014) *Yalnız Efe*, Parıltı Yayınları: İstanbul
- Şiddeti Önleme Platformu Medya ve Şiddet Çalışma Grubu raporu, (2005). http://ailetoplum.aile.gov.tr/.../siddeti_onleme_platformu_medya_ve_siddet,
- ŞİRİN, M. R. (2007) *Çocuk Edebiyatı Kültürü*, Kök Yayınları: Ankara

- ŞİRİN, M. R. (2007) *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*, Kök Yayınları: Ankara
- ŞİRİN, M. R. (2011/a) *BM Çocuk Hakları Sözleşmesi Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul
- ŞİRİN, M. R. (2011/b) *Resimli Çocuk Hakları Kültürü Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları (I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yayın Dizisi: 20): İstanbul
- TBMM, (2007) Türkiye’de Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerde ve Ceza ve İnfaz Kurumlarında Bulunan Tutuklu Ve Hükümlü Çocuklarda Şiddet Ve Bunu Etkileyen Etkenlerin Saptanması –Araştırma Raporu, www.kom.pol.tr/tubim/SiteAssets/Sayfalar/Di%C4%9FerRaporlar/tbmm_cocuk_artan.pdf,
- TBMM, (2013) Sağlık Çalışanlarına Yönelik Artan Şiddet Olaylarının Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırma Komisyonu Raporu, https://www.tbmm.gov.tr/arastirma_komisyonlari/saglik_calisanlari/docs/ss454.pdf,
- TUĞCU K (2008) *Yeraltında Bir Şehir*, Nokta Çocuk: İstanbul
- TUĞCU K. (2015) *Kuklacı*, Damla Yayınevi: İstanbul
- UNİCEF (2007) Çocuklara Yönelik Şiddetin Ortadan Kaldırılması, <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Cocuklara%20Yonelik%20Siddetin%20Ortadan%20Kaldirilmesi.pdf>
- YAVUZ, S. (2014) Şiddetin Sosyo-Kültürel Kaynakları ve Medya Metinleri Aracılığıyla Sunumu –“Güneşi Beklerken” Dizi Filmindeki Şiddet Olgusunun İçerik Analizi Yöntemi ile Belirlenmesi-, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Medya ve Kültürel Çalışmalar Anabilim Dalı Yüksek Lisans tezi.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık: Ankara

ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE MEDYA OKURYAZARLIĞI KAZANIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

Rumiye ARSLAN**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, medya okuryazarlığı alanında öğretmenlerin yetiştirilmesinde kazanımları gereken becerileri ve yeterlilikleri belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için Medya Okuryazarlığı dersini okutacak öğretmenlerin, hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlerde edinmeleri planlanan medya okuryazarlığı kazanımlarının incelemesi yapılmıştır. Yapılan değerlendirmenin dayanağını uluslararası bir kurum olan UNESCO tarafından belirlenen medya okuryazarlığı öğretmen yeterlilikleri oluşturmuştur. Nitel araştırmanın, doküman inceleme yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmanın dokümanlarına 10 farklı üniversitenin resmi internet ders bilgi paketlerinden, hizmet-içi kurs kazanımlarına ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü İnternet sitesinden erişilmiştir. UNESCO tarafından hazırlanan, "Öğretmenler için Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Programında", Medya ve bilgi okuryazarlığı birbiri ile ilişkili olarak ele alınmıştır ve öğretmenler için yedi farklı yeterlilik alanı belirlenmiştir. Üniversite bilgi paketlerinden elde edilen medya okuryazarlığı kazanımları ile hizmet-içi kurs kazanımları bu yeterliliklere göre kodlanmış ve yorumlanmıştır. Bu kapsamda öğretmen adayları ile medya okuryazarlığı hizmet-içi seminerleri en çok "Demokratik Toplumda Medyanın İşlev ve Rolünü Anlamak" yeterliliği ile "Öğrencilerin Medya ve Bilgi Okuryazarlığını Güçlendirmek ve Gerekli Düzenlemeleri Yapabilmek" yeterliliğine yönelik kazanım ifadeleri tespit edilmiş ve yorumlanmıştır. İncelenen ders bilgi paketleri ile hizmet-içi kurs kazanımları sayı bakımından ve çeşitlilik bakımından oldukça heterojen bir yapı göstermektedir. Öğretmen yetiştirmede medya okuryazarlığı için içerik, kazanım ve yeterlilikler belirlenerek standart bir eğitim-öğretim gerçekleştirilmelidir. Bunun için yine UNESCO tarafından yayımlanan doküman rehber ve yol gösterici olabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Medya Okuryazarlığı, Öğrenim Kazanımları

EVALUATION OF MEDIA LITERACY OUTCOMES IN TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

This study aims to identify the skills and competencies of media literacy teachers, which they have to acquire in their training process. For this purpose the planned learning outcomes of media literacy courses of prospective media literacy teachers and the learning outcomes of in-service training was conducted. The basis of the assessment was the core competencies that teachers are expected to acquire constituted by the international organization UNESCO. Document analysis method as a qualitative research method was used and to carry out the documents about the course outcomes 10 university's official web-sites and the official web-site of Ministry of Education General Directorate of Teacher Training and Development were accessed and retrieved. "Media and Information Literacy Program for Teachers" prepared by UNESCO combines the two distinct areas media and information literacy under one umbrella term: media and information literacy and identified seven different qualifications for teachers. The learning outcomes of pre-service and in-service media literacy courses were coded and interpreted to these qualifications. In this context it was identified and interpreted that the most of the learning outcomes were intended for "Understanding the Role of Media and Information in Democracy" and "Promoting Media and Information Literacy Among Students and Managing Required Changes" competencies. The investigation of course information packets and in-service courses shows, that learning outcomes are highly heterogeneous in terms of number and diversity. Standardized education and training for media literacy in teacher education should be realized by

* Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 11-14 Mayıs 2016'da gerçekleştirilen 5. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS)'nda bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, rumiye.arslan@gmail.com

determining content, outcomes and competencies. For this purpose, the document published by UNESCO can be a guide.

Keywords: Teacher Training, Media Literacy, Learning Outcomes

GİRİŞ

Günümüzde yaşam, medyanın ve dijital ortamların aktardığı bilgi, içerik ve görüşlerin çerçevesinde şekillenmektedir. Bireysel ve toplumsal kararlar, tercihler, fikirler medyanın ilettiği mesajların etkileri doğrultusunda oluşmaktadır. Medya ve yeni iletişim teknolojileri artık, bireyin sosyalleşmesini, bilişsel, duyuşsal öğrenmelerini, ahlaki değerlerin ve siyasal görüşlerin oluşumunu, aile, okul ve çevrenin etkisine eşdeğer düzeyde şekillendirmektedir (Schwarz, 2001). Ancak medyanın her zaman doğru, gerçek ve geçerli iletiler gönderdiği söylenemez. Bu doğrultuda medya içerik ve iletilerinin rasyonel düşünsel süreçlerden geçirmek, etki yaratma tekniklerini bilmek, gerçek ile kurguyu birbirinden ayırt edebilmek için medya okuryazarlığı bilgi ve becerileri talep edilmektedir. Eğitim ve öğretim kapsamında medya okuryazarlığı bilgi ve becerilerinin öğretilmesinde öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmenin bu rolünü ve görevini yerine getirebilmesi için öncelikle bu becerilere kendisinin sahip olması gereklidir. Diğer yandan bu alanla ilgili öğrencilere faydalı olabilmesi, medya okuryazarlığı ile ilgili eğitim ve öğretimi gerçekleştirebilmesi için kendisinin de pedagojik bir eğitim sürecinden geçmiş olması alan yazınında çokça dile getirilmektedir (Schiefner-Rohs, 2012: 359) .

Medya Okuryazarlığı Kavramı günümüzde okuma-yazma gibi bir kültür becerisi olarak nitelendirilmektedir. Bu doğrultuda bireysel ve toplumsal yaşamın gerektirdiği sorunların üstesinden gelebilmek, insanlara ve kendine faydalı olabilmek için medya okuryazarlığı bilgi ve becerileri önem arz etmektedir. Medya Okuryazarlığı kavramının eğitim sisteminde bir eğitim ve araştırma alanı olarak ele alınmasında farklı ifadeler kullanılmaktadır. Hobbs'a (1994:453) göre Amerika'da Medya Eğitimi "bin ismi olan bir çocuktur". Hobbs'un bu mecazı medya okuryazarlığı konusundaki kavramsal çeşitliliği vurgulaması açısından anlamlıdır. Bu alanda öne çıkan kavramlar aşağıdaki gibidir:

- Medya Eğitimi (Media Pedagogy)
- Medya Yeterliliği (Media Competency)
- Medya Okuryazarlığı (Media Literacy)

Medya kavramının eğitim kapsamında ele alınması ve bireylere belli bir kültür çerçevesinde yaşamsal ve toplumsal beceriler kazandırması göz önünde bulundurulduğunda "Medya Eğitimi" kavramı yukarıdaki bütün kavramları kapsayan bir üst kavram olarak kabul edilebilir. Ancak İngilizce literatürün birçoğunda medya okuryazarlığı kavramı medya eğitimi kavramı ile eşanlamlı kullanılmaktadır (Fantin, 2012: Potter, 2010). Medya okuryazarlığı adından da anlaşılacağı üzere, "gündelik hayatta karşı karşıya olduğumuz televizyon, gazete, radyo, bilgisayar, dergi ve tabii ki de reklamların sunduğu görsel ve sözel sembollerden kişisel anlamlar çıkarma yeteneğidir" (Thoman, 1999: 50). Bir başka tanımlamayla "Medya Okuryazarlığı bireylerin, medya ve kitle iletişim araçlarının iletileri karşısında eleştirel düşünme becerisini geliştirmelerini sağlamak ve medya uygulamalarını, mesajlarını ve etkilerini sorgulamaktır" (Cantor ve Wilson, 2003: 363.) Buckingham'a (2012: 4) göre, medya eğitimi bir öğrenme süreci olarak, eleştirel yaklaşımı, aktif katılımı, bilinçli karar vermeyi ve yaratıcı yeterlilikleri hedeflemektedir. Medya okuryazarlığı ise bu süreçte kazanılan "okuma" ve "yazma" becerilerini içermektedir. Medya Okuryazarlığının tanımları ile ilgili ortak yönler bulunmaya çalışıldığında henüz bir uzlaşmanın gerçekleştirilemediği görülmektedir (Potter, 2010: Jeong, Cho, &Hwang, 2012). Ülkemizde yaygın olarak kullanılan tanım göre, medya okuryazarlığı, "çeşitli biçimlerde mesajlara ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve üretme yeteneği" (Aufderheide, 1993:16) şeklinde ifade edilmektedir. Potter (2013), medya okuryazarlığı ile ilgili tanımlamalarda iki tür yaklaşım ayırt etmektedir, birincisi medya okuryazarlığını beceri odaklı

ele alan tanımlar, ikincisi ise medya okuryazarlığına bilgi odaklı yaklaşanlar. Potter (2010) “The State of Media Literacy” isimli çalışmasında, medya okuryazarlığı ile ilgili tanımları derlemiştir. Bu tanımlardan yola çıkarak araştırmacıların, medya okuryazarlığı kapsamında hangi becerileri dikkate aldıkları, aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Araştırmacıların tanımlarında kullandıkları beceriler							
Beceriler	Adams & Hamm, (2001)	Anderson, (1981)	Hobbs, (2001)	Aufderheide, (1993)	Siverblatt and, Eliceiri, (1997)	Center for Media Literacy	NLCML ⁹ , (1992)
Erişim			✓	✓		✓	✓
Kullanım/İletişim		✓	✓	✓		✓	✓
Analiz	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Eleştiri	✓				✓		
Anlamlandırma ve Yorumlama	✓	✓				✓	
Değerlendirme			✓	✓	✓	✓	✓
Üretme	✓					✓	

Tablo 1: Medya Okuryazarlığı Tanımları Karşılaştırma

Tabloda görüldüğü gibi bütün becerileri kapsayacak bir tanım henüz yapılamamıştır. Tanımlar arasında en kapsamlı olan “Center for Media Literacy” tarafından benimsenen tanımdır. Teknolojik gelişmelere paralel olarak Medya Okuryazarlığına ilişkin tanım “Center for Media Literacy” tarafından tekrar gözden geçirilerek genişletilmiştir. Genişletilmiş ve güncel tanım ise şu şekildedir:

“Medya okuryazarlığı eğitimi bir 21. yüzyıl yaklaşımıdır. Medya okuryazarlığı, yazılı medyadan videoya, videodan internete çeşitli yapılarda bulunan medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneği için bir çerçeve sağlar. Medya okuryazarlığı medyanın rolünün toplumda anlaşılmasını sağlarken, aynı zamanda demokratik bir toplumda bir vatandaş için gerekli olan araştırma ve kendini ifade etme yeteneklerinin kazanılmasını da sağlar.”

Medya Okuryazarlığı Ve Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarını farklı okul şartlarına ve çeşitli öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde hazırlama sorumluluğu bulunmaktadır. Uzmanlar

⁹National Leadership Conference on Media Literacy

medya okuryazarlığının öğretmen eğitiminde önemli olduğunu savunmaktadırlar. Domine (2011), medya okuryazarlığı eğitiminin çok boyutlu olmasından dolayı, teknolojik yeterlilikleri geliştirmeye, eğitimin niteliğini artırmaya, devlet eğitiminin demokratik ideallerini ve amaçlarını yükseltmeye anlamlı ve önemli katkılar sağlayacağını kaydederek, medya okuryazarlığı eğitimini, öğretmen yetiştirmeye bir çerçeve olarak önermiştir. Öğretmenlerin kendilerinin de medya okuryazarlık bilgi ve becerilerine sahip olmaları gerektiği, farklı bilim insanları tarafından dile getirilmektedir (Schwarz, 2001; Blömeke, 2003; Torres & Mercado, 2006; Stein & Prewett, 2009; Domine ,2011; Hobbs, 2010; Schiefner-Rohs, 2012; Meehan vd.,2015). Buna rağmen, öğretmen yetiştirmede, özellikle de temel eğitime öğretmen yetiştirme programlarında medya okuryazarlığı ders ve içerikleri nadiren bulunmaktadır (Meehan vd., 2015). Bununla birlikte okul eğitiminde medya okuryazarlığının müstakil bir ders olarak mı, yoksa var olan diğer derslerin içerisine kaynaştırılmış olarak mı, verilmesi literatürde çokça tartışılan bir konu olmuştur. Bu iki farklı yaklaşım doğrultusunda da medya okuryazarlığı ile ilgili içeriklerin, öğretmen yetiştirme programlarında bulunan zorunlu derslerin içine uyumlu bir şekilde eklenerek, öğretme ve öğrenme için medya okuryazarlığı eğitsel ve öğretimsel bir strateji olarak konu alanları arası konumlandırılmış olacaktır (Meehan vd.,2015). Diğer görüşe göre ise, medya okuryazarlığının öğretmen eğitiminde ayrı ders veya dersler olarak programlara eklenmesi de bir görüş olarak alan yazınında bulunmaktadır (Fedorov, 2015).

Medya okuryazarlığı ile ilgili 2004 yılından beri bir devlet siyaseti bulunmaktadır. Dolayısı ile ülkenin farklı kurumları, örneğin; Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (Aile Eğitim Programları çerçevesinde) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), hem yetişkin vatandaşların hem de çocuk ve gençlerin medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ve uygulamalar sürdürmektedir. Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) bu kurumlarla işbirliğinde olması, akademik ve bilimsel çalışmalara destek vermesi bakımından medya okuryazarlığı ile ilgili önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak devlet kurumlarının medya okuryazarlığı konusuna yönelmesi, kurumsal düzeyde çalışmalar ve uygulamalar gerçekleştirilmesi yeterli değildir; çünkü henüz medya okuryazarlığı eğitimlerini gerçekleştirecek öğretmenler için köklü bir çalışma ve uygulama gerçekleştirilememiştir. RTÜK ve MEB arasında gerçekleştirilen işbirliği protokolünde bu dersi verebilecek öğretmenlerin tespit edilmesi ve bir hizmet-içi kursu kapsamında eğitilmesi karara bağlanmıştır (RTÜK/Mevzuat, 2006).

İlköğretim programlarına eklenen seçmeli “Medya Okuryazarlığı” dersi neredeyse on yıllık bir geçmişe sahip olmasına rağmen bu alana öğretmen yetiştirmede henüz bir ilerleme kaydedilememiştir. Bu sadece Türk eğitim uygulamalarına ait bir sorun değildir. Farklı ülkelerde de benzer sorunlar bulunmaktadır. Hobbs'un (2010) belirttiğine göre medya okuryazarlığı eğitimi, öğretmenlerin bu alana ilişkin bilgi ve becerileri olmadığı sürece sınıfların içerisine giremez. Blömeke'ye (2003) göre, öğretmenlerin medya okuryazarlığına yönelik eğitimsel yeterliliklerinde eksiklikler görülmektedir. Schiefner-Rohs'a (2012) göre ise medya okuryazarlığı konusu okulların programlarına girmesine rağmen, üniversitelerin öğretmen eğitiminde, medyaya yönelik eğitimsel öğretme ve öğrenme içerikleri henüz yeterince dikkate alınmamaktadır. Görüldüğü üzere medya okuryazarlığının niteliği üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Ancak öğretmen eğitimi ve niteliği üzerine henüz araştırma ve uygulama örnekleri yetersizdir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015 – 2016 Öğretim Yılında Medya Okuryazarlığı Dersinin Okutulmasına Yönelik Karar'ına göre “Medya Okuryazarlığı” dersine öğretmen atamaya esas alanlar bir çizelge şeklinde açıklanmıştır. Buna göre Medya Okuryazarlığı dersini verebilecek öğretmenler, şu şekilde sıralanmış ve ifade edilmiştir: “Öncelikle üniversitelerin Basın Yayın Yüksekokulları/İletişim Fakültelerinden mezun olup, hâlen Sınıf Öğretmeni olarak görev yapanlar ile Gazetecilik Alanı, Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri Alanı, Radyo-Televizyon Alanı Öğretmenleri olmak üzere, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri tarafından okutulur” (Tebliğler Dergisi, 2014: 2678).

Devlet kurumlarının medya okuryazarlığı konusuna yönelmesi, kurumsal düzeyde çalışmalar ve uygulamalar gerçekleştirmesi yeterli gözükmemektedir. Medya okuryazarlığı eğitimlerini gerçekleştirecek öğretmenler için köklü bir çalışma ve uygulama gerçekleştirilememiştir. Ancak, öğretmen yetiştiren bazı eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına seçmeli medya okuryazarlığı dersi sunulmaktadır. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrencilerin seçimine sunulan alan seçmeli dersler ile genel kültür seçmeli dersleri kapsamında medya okuryazarlığı dersi vermek isteyen öğretim elemanlarının inisiyatifleri doğrultusunda bu dersler programlara konulmuştur. Seçmeli ders olarak sunulan “Medya Okuryazarlığı” dersleri incelendiğinde, çoğunlukla öğretmen adaylarının kendi medya okuryazarlık bilgi ve becerilerinin gelişimine yönelik içeriklerin sunulduğu görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından seçilen bu derslerde, hizmete atandıktan sonra okullarda “Medya Okuryazarlığı” dersini verebilecek öğretim yeterliliklerini kazandıracak ders kazanımlarının bulunup bulunmadığını tespit etmek, bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE PROBLEMİ

Bu çalışmanın amacı, medya okuryazarlığı alanında öğretmenlerin yetiştirilmesinde kazanımları gereken becerileri ve yeterlilikleri belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için çalışmada şu alt problemler ele alınmıştır:

1. Eğitim fakültelerinde öğrencilerin seçimine sunulan medya okuryazarlığı dersinin öğrenci kazanımları ve MEB hizmet içi kurs kazanımları nelerdir?
2. Medya Okuryazarlığı dersini verecek öğretmenlerin nitelik ve yeterlilikleri nelerdir?
3. Bu kazanımlar öğretmen adaylarına bu dersi verebilmelerine yönelik yeterince beceri kazandırmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırmadır. Nitel araştırma, belirlenen problemlere güvenilir çözümler aramak amacı ile planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilme sürecidir. Bu tür bir araştırma, bir arama, öğrenme, bilinmeyi bilinir hale getirme çabasıdır (Karasar, 2000: 22).

Yapılan bu araştırma nitel araştırma basamaklarını dikkate alarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ilgili bilimsel alan yazın taranarak çalışmaya temel oluşturacak kuramsal çerçeve belirlenmiştir. Bu kapsamda sistematik, üstesinden gelinebilir bir araştırma stratejisi oluşturulmuş ve çalışma raporlaştırılmıştır.

Çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılmaktadır. Doküman analizi, incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı kayıtların analiz ve yorumlanması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kapsamda yazılı basılı veya dijital kayıt ve kaynaklara erişilmesi, elde edilmesi, belli ölçütlere göre seçilmesi bir veri toplama yöntemidir. Toplanan dokümanların içerdiği ifadeler ve bilgiler belli kavramsal kategorilere göre sınıflandırılarak, kodlanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmaya kaynak teşkil etmesi bakımından, medya okuryazarlığı ile ilgili güncel bilimsel çalışmalar taranmış ve uygun olanlar seçilmiştir. Bu kapsamda medya okuryazarlığı konusunu öğretmen yetiştirme çerçevesinde inceleyen makale ve diğer bilimsel yazılar dikkate alınmıştır. Öğretmen yetiştirmede medya okuryazarlığı dersini

verebilecek ve bu alanın bilgi ve becerilerini diğer derslerine kaynaştırabilecek öğretmen yeterliliklerini belirleyen iki önemli dokümana rastlanmış ve belirlenen bu yeterlilikler öğretmen yetiştirmede medya okuryazarlığı kazanımlarının yorumlanması için temel alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda medya okuryazarlığı dersini verebilecek öğretmenlerden beklenen niteliklerin neler olduğunu tespit etmek için, Bakanlığın resmi İnternet sitesinden öğretmenlere kazandırılması planlanan kazanımlara erişilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı medya okuryazarlığı dersini verecek öğretmenlere MEBBİS sistemi üzerinden 01.09.2014 - 12.09.2014 tarihleri arasında ve uzaktan eğitim yoluyla 31.08.2015 - 04.09.2015 tarihleri arasında Antalya'da yüz-yüze hizmet-içi semineri uygulamıştır. Belirtilen bu kursların kazanımları ile ilgili resmi belgelere Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü İnternet sitesinden erişilmiştir (MEDOK, 2014).

Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim kapsamında medya okuryazarlığı dersi ve bu dersin öğrenim çıktıkları üniversitelerin resmi internet ders bilgi paketlerinden elde edilmiştir. Medya okuryazarlığı dersinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öncelikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermesi planlandığından, ilköğretim bölümü, sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dallarında seçmeli ders olarak öğrencilere sunulan bilgi paketlerine erişilmiştir.

Bu doğrultuda 21 farklı devlet üniversitesinin ders bilgi paketlerine ulaşılmış ve uygunluk açısından gözden geçirilmiştir. 12 farklı üniversitede sosyal bilgiler öğretmenliği ders programında medya okuryazarlığı seçmeli ders olarak sunulmuş ve içerik bilgileri tespit edilmiştir. Ancak iki üniversitenin bilgi paketindeki içerik bilgileri yetersiz bulunduğundan kullanılmamıştır. Böylece 10 üniversitenin sosyal bilgiler öğretmenliğinde bulunan seçmeli medya okuryazarlığı ders bilgileri, analiz ve yorum için seçilmiştir. Geriye kalan 9 üniversitenin 7'sinde sosyal bilgiler öğretmenliğinde seçmeli medya okuryazarlığı dersi öğrencilere sunulmamıştır, 2'sinde ise bu ders başka ana bilim dallarında bulunmaktadır. Bununla birlikte seçmeli medya okuryazarlığı dersinin çeşitli bölüm ve ana bilim dallarında okutulduğu da tespit edilmiştir, örneğin: Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi, Okul Öncesi Ana Bilim Dallarında ve Türkçe Eğitimi ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojiler Eğitimi Bölümlerinde de seçmeli medya okuryazarlığı dersini öğrencilerin seçimine sunan üniversiteler bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Medya Okuryazarlığı Dersi Bilgi Paketleri Seçilen Üniversiteler:

Üniversite	Dersin Adı/Statüsü	Dönem	Ders Saati	ECTS
1 Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Medya Okuryazarlığı/Seç.	5.	2	3
2 Amasya Üniversitesi	Medya Okuryazarlığı/Seç.	5.	2	3
3 Anadolu Üniversitesi	Medya Okuryazarlığı I ve II/Seç.	3. / 4.	2	3
6 Celal Bayar Üniversitesi	Medya Okuryazarlığı/Seç.	5.	2	2
4 Dokuz Eylül Üniversitesi	Medya Okuryazarlığı Eğitimi Semineri/Seç.	6.	2	3

7	Ege Üniversitesi	Medya Okuryazarlığı/Seç.	5.	2	2
5	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Medya Okuryazarlığı/Seç.	5.	3	4
8	Recep T. Erdoğan Üniversitesi	Medya Okuryazarlığı/Seç.	5.	2	3
9	Sakarya Üniversitesi	Medya Okuryazarlığı/Seç.	7.	3	5
10	Sinop Üniversitesi	Medya Okuryazarlığı/Seç.	6.	2	3

Tablo 2: Medya Okuryazarlığı dersini programında seçmeli olarak sunan ve seçilen üniversiteler

BULGULAR

Üniversitelerde öğretmen adaylarının seçimine sunulan medya okuryazarlığı dersi ile Milli Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlere verilen kursta, öğretmenlerin bu dersi verebilmelerine yönelik becerilerin kazandırılıp kazandırılmadığı sorusuna cevap aramak için UNESCO (2011) tarafından “Media and Information Literacy Curriculum for Teachers” isimli çalışma temel alınmıştır. Bu dokümanda uluslararası düzeyde öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlilikler temel belirlenmiştir. Belirlenen bu yeterlilikler ise doküman analizini yapabilmek için kavramsal kodlama çerçevesini oluşturmuştur.

Medya Okuryazarlığı Dersini Verecek Öğretmenlerin Yeterlilikleri:

- Medyanın Demokratik Toplumda İşlev ve Rolünü Anlamak
- Medya İçeriklerini ve Uygulamalarını Anlamak
- Bilgiye Etkili ve Verimli Bir Şekilde Erişmek
- Bilgi ve Bilgi Kaynaklarını Eleştirel Bir Yaklaşımla Değerlendirmek
- Yeni ve Geleneksel Medya Biçimlerini Kullanmak
- Medya İçeriklerinin Sosyo-Kültürel Bağlamını Belirlemek
- Öğrencilerin Medya ve Bilgi Okuryazarlığını Güçlendirmek ve Gerekli Düzenlemeleri Yapabilmek

Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet-İçi Eğitim Kurs Kazanımlarının UNESCO-Yeterliliklerine Göre Kodlanmasının yapılaş şekli:

UNESCO: Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Yeterlilikleri	MEB- Hizmet-İçi Kurs Kazanımları
Demokratik Toplumda Medyanın İşlev ve Rolünü Anlamak	Katılım ortamı olarak medya konusunda bilinçlenir.
Medya İçeriklerini ve Uygulamalarını Anlamak	Medya hakkında bilinç kazanır.

	Eğlence aracı olarak medya konusunda bilinçlenir.
Bilgiye Etkili Ve Verimli Bir Şekilde Erişmek	
Bilgi ve Bilgi Kaynaklarını Eleştirel Bir Yaklaşımla Değerlendirmek	Bilgi kaynağı olarak medya konusunda bilinçlenir.
Yeni ve Geleneksel Medya Biçimlerini Kullanmak	
Medya İçeriklerinin Sosyo-Kültürel Bağlamını Belirlemek	Medyanın hayatımızdaki yerini bilir. Değerler eğitimi hakkında bilinçlenir.
Öğrencilerin Medya ve Bilgi Okuryazarlığını Güçlendirmek ve Gerekli Düzenlemeleri Yapabilmek	Medya okuryazarlığı programının temel felsefesini kavrar. Medya okuryazarlığı programının yaklaşımını bilir. Medya okuryazarlığı programının amacını kavrar. Medya okuryazarlığı programının uygulamasına ilişkin yaklaşımları bilir. Medya okuryazarlığı öğretim materyalinden yararlanarak uygun öğrenme- öğretme yaklaşımını belirler.

Tablo 3: MEB hizmet-içi kurs kazanımlarının UNESCO yeterliliklerine göre kodlanması

Tablo 2’de örnek olarak gösterilen kodlamaya göre üniversitelerdeki seçmeli Medya Okuryazarlığı derslerinin ve MEB hizmet-içi kurs kazanımlarının UNESCO öğretmen yeterliliklerine göre kodlanması:

UNESCO: Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Yeterlilikleri	Ü1	Ü2	Ü3	Ü4	Ü5	Ü6	Ü7	Ü8	Ü9	Ü10	MEB	Toplam
Demokratik Toplumda Medyanın İşlev ve Rolünü Anlamak		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
Medya İçeriklerini ve Uygulamalarını Anlamak		✓	✓			✓			✓	✓	✓	6

Bilgiye Etkili ve Verimli Bir Şekilde Erişmek				✓									1
Bilgi ve Bilgi Kaynaklarını Eleştirel Bir Yaklaşımla Değerlendirmek		✓	✓		✓						✓		4
Yeni ve Geleneksel Medya Biçimlerini Kullanmak					✓		✓						2
Medya İçeriklerinin Sosyo-Kültürel Bağlamını Belirlemek			✓							✓		✓	3
Öğrencilerin Medya ve Bilgi Okuryazarlığını Güçlendirmek ve Gerekli Düzenlemeleri Yapabilmek	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10

Tablo 4: Üniversiteler ve MEB kazanımlarının UNESCO yeterliliklerine göre kodlanması ve karşılaştırması

UNESCO tarafından hazırlanan, Öğretmenler için Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Programında, Medya ve bilgi okuryazarlığı birbiri ile ilişkili olarak ele alınmıştır ve öğretmenler için yedi farklı yeterlilik alanı belirlemiştir. Üniversitelerin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde öğrencilerin seçimine sunulan Medya Okuryazarlığı dersi ve Bakanlığın gerçekleştirdiği hizmet-içi eğitim kurslarının öğrenci kazanım bilgileri bu yedi farklı alana göre kodlandığında, en çok (10) “Demokratik Toplumda Medyanın İşlev ve Rolünü Anlamak” yeterliliğine uygun kazanımlar bildirildiği görülmektedir. Aynı düzeyde (10) “Medya ve Bilgi Okuryazarlığını Güçlendirmek ve Gerekli Düzenlemeleri Yapabilmek” yeterliliğine yönelik kazanımlar bulunmaktadır. İkinci sırada (6) “Medya İçeriklerini ve Uygulamalarını Anlamak” yeterliliğine yönelik 6 kazanım tespit edilmiştir. “Bilgi ve Bilgi Kaynaklarını Eleştirel bir Yaklaşımla Değerlendirmek” yeterliliğine yönelik 4 kazanım tespit edilmiş, diğer alanlara daha az kazanım ifadesi bulunmuştur.

UNESCO (2011) tarafından belirlenen ve medya okuryazarlığı öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliliklerin sağlanmasına yönelik tespit edilen kazanımlar:

1. Demokratik Toplumda Medyanın İşlev ve Rolünü Anlamak

Bu yeterlilik, Medya Okuryazarlığı dersi öğretmenlerinin medya ve diğer bilgi kaynaklarının işlevlerini bilen, medyayı toplumsal yaşam içerisinde bilinçli vatandaşlık için kullanabilen ve bilinçli karar verme süreçlerine etkisini kavrayan bireyler olmaları gerektiğini ifade etmektedir (UNESCO, 2011:30). Üniversitelerde ve hizmet-içi kurslarda bu yeterliliğin oluşması için farklı kazanım ifadeleri bulunmuştur. Bunlar:

- Ü2: *Medyanın propaganda aracı olarak kullanılmasını analiz eder ve yorumlar.*
Çağdaş okuryazarlık anlayışının eleştirel yaklaşım ve demokratik yaşam ile ilişkisini açıklar.
- Ü3: *Medyanın toplumdaki önemini anlayabilecekler.*
- Ü4: *Medyanın birey ve toplum üzerindeki etkilerini analiz eder.*
- Ü5: *Medyanın toplum üzerindeki önemini kavrayacak.*
- Ü6: *Medyanın yapısı, işleyişi ve işlevleri hakkında bilgi sahibi olur.*
- Ü7: *Kitle iletişim araçlarının toplum içindeki rolünü değerlendirir.*
- Ü8: *Medyanın toplum üzerindeki önemini kavrayacak.*
- Ü9: *Medya ve toplum ilişkisini analiz eder.*
- Ü10: *Medya ve toplum arasındaki ilişkiyi değerlendirir.*
- MEB: *Medyanın hayatımızdaki yerini bilir.*
Katılım ortamı olarak medya konusunda bilinçlenir.

Bu kapsamda tespit edilen kazanım ifadelerine bakıldığında bir üniversite hariç hepsinde genel olarak medya ile toplum arasındaki ilişkiye vurgu yapmışlardır. Ü2 Üniversitesinin kazanım ifadesi, diğerlerine göre daha detaylı bilgi vermiş ve *propaganda*, *çağdaş okuryazarlık*, *eleştiri* ve *demokrasi* kavramlarına da vurgu yapmıştır. Dolayısı ile bu derste medya ile toplum ilişkisinin ele alınacağı çerçeve daha net belirtilmiştir.

2. Medya İçeriklerini ve Uygulamalarını Anlamak

Bu yeterliliğe göre Medya Okuryazarlığı öğretmenleri, bireylerin kişisel ve toplumsal yaşamlarında medyayı nasıl kullandıklarına dair bilgi ve anlayışlarını ortaya koyabileceklerdir. Aynı zamanda medya içerikleri kapsamında bireyler arasındaki ilişkiyi ve medyanın farklı amaçlar için kullanımını da açıklayabileceklerdir (UNESCO, 2011: 31).

- Ü2: *Medyanın propaganda aracı olarak kullanılmasını analiz eder ve yorumlar.*
Medyanın duygu ve düşünceleri nasıl etkilediğini [...] tespit eder.
Medya ve iletişim kuramlarını bilir.
Medya metinlerini analiz edebilir.
- Ü3: *Medya mesajlarının etkisini kavrayabilecekler.*
Medya mesajlarına eleştirel gözle bakabilecekler.
Medyada çözümler yapabilecekler.
- Ü6: *Medya iletilerindeki gerçeklik ve kurgusallığın ayırımına varır.*
Medya iletilerini üretip tasarlayabilme yeteneğine sahip olur.

Ü9: *Medyanın etkisini değerlendirir.*

Ü10: *Kitle iletişim araçlarının toplum içindeki rolünü değerlendirir.*

MEB: *Medyanın hayatımızdaki yerini bilir.*

Eğlence aracı olarak medya konusunda bilinçlenir.

Üniversitelerin ve MEB hizmet-içi eğitimin kazanım ifadeleri, belirtilen bu yeterliliğe hizmet etmesi bakımından incelendiğinde, bu kazanımları iki grupta toplamak mümkün gözükmemektedir. Birincisi medya mesaj, içerik ve metinlerinin *analiz, çözümleme ve eleştirisine* yönelik kazanımlar, ikinci grupta ise medyanın farklı amaçlar için *kullanım ve uygulamalarına* yönelik kazanımlar. Yine bu alana yönelik kazanım ifadelerine bakıldığında çok genel ifadeler kullanıldığı görülmektedir. Örneğin: “*Medyada çözümlenmeler yapabilecekler*”, “*Medyanın etkisini değerlendirir*”, Diğer yandan; “*Medyanın propaganda aracı olarak kullanılmasını analiz eder ve yorumlar*” gibi çok spesifik ifadelerin de kullanıldığı görülmüştür. Genel olarak bu kazanımlar “Medya İçeriklerini ve Uygulamalarını Anlamak” yeterliliğinin oluşmasına etki edecek kazanımlar olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda dikkat çekici unsur ise, sadece beş üniversitenin bilgi paketlerinde bu alana uygun kazanımların bulunması, diğer beş üniversitede ise bu alana yönelik kazanımların bulunmamasıdır.

3. Bilgiye Etkili ve Verimli Bir Şekilde Erişmek

Belli bir görev veya iş için ihtiyaç duyulan bilgi ve türünü tanımlamak, belirlemek, buna göre etkili ve verimli bir şekilde bu bilgiye erişmek, medya okuryazarlığı öğretmeninin yeterlikleri içerisinde belirtilmiştir (UNESCO, 2011: 31).

Ü6: *Medya metinlerine erişme, iletileri eleştirel bir bakış açısıyla çözümleme ve değerlendirme becerisi kazanır.*

Medyanın çeşitlenmesi, dijitalleşmesi ve interaktif ortamların gelişmesi, medyanın bir bilgi kaynağı olmasına temel oluşturmuştur. Ancak yapılan incelemede, uygulanan medya okuryazarlığı derslerinde “Bilgiye Erişim ve Bilgi ve Kaynaklarına Eleştirel Yaklaşım” kazanımının henüz dikkate alınmadığı görülmektedir. En dikkate çekici şekilde ortaya çıkan sonuç ise ne öğretmen adaylarına ne de çalışan öğretmenlere ihtiyaç duyulan bilgiyi belirlemek ve buna göre de doğru, hedef odaklı arama ve erişme yollarıyla ilgili bir kazanım ifadesinin bulunmamış olmasıdır. Çok genel bir kazanım ifadesi olsa da “*Medya metinlerine erişme, iletileri eleştirel bir bakış açısıyla çözümleme ve değerlendirme becerisi kazanır*” ifadesinin bu yeterliliğe az da olsa hizmet edebileceği düşünüldüğü için bu kategori altında kodlanmıştır.

4. Bilgi ve Bilgi Kaynaklarını Eleştirel Bir Yaklaşımla Değerlendirmek

Medya Okuryazarlığı öğretmeni bilgi ve bilgi kaynaklarını eleştirel yaklaşımla değerlendirebilir. Eriştiği ve seçtiği bilgileri problem çözmek için ve düşünce ile fikirlerin analizinde kullanabilir (UNESCO, 2011: 32).

Ü2: *Medya metinlerini analiz edebilir.*

Ü3: *Medya mesajlarına eleştirel gözle bakabilecekler.*

Ü6: *Medya metinlerine erişme, iletileri eleştirel bir bakış açısıyla çözümleme ve değerlendirme becerisi kazanır.*

Medya iletilerindeki gerçeklik ve kurgusallığın ayırımına varır.

MEB: *Bilgi kaynağı olarak medya konusunda bilinçlenir.*

Medyanın tamamı bir bilgi kaynağı olarak düşünüldüğünde medya içerik, bilgi ve metinlerini eleştirel bir yaklaşımla ele almak ve bunları da yaşam içerisinde problem çözmek ve analiz becerisini ortaya koyabilmek için kullanabilmek yeterliliğine uygun kazanım ifadeleri, üç üniversite bilgi paketlerinde ve hizmet-içi kursta tespit edilmiştir. Medya metin ve içeriklerinin *analizi, eleştirisi, ayırımına varılması* ile bu konuda *bilinç kazanılması*, bu yeterliliğin oluşmasına hizmet edeceği düşünülmektedir. Nicel bir değerlendirme yapıldığında ise, bu alana hizmet edecek kazanım ifadelerinin sayıca az olmasının bir eksiklik olduğu söylenebilir.

5. Yeni ve Geleneksel Medya Biçimlerini Kullanmak

Bu yeterlilik alanında Medya Okuryazarlığı öğretmeni dijital teknolojinin, iletişim araç ve ağların, bilgi edinmek ve bilinçli kararlar alabilmek için kullanımını anlayabilecektir (UNESCO,2011: 32).

Ü4: *Derslerde medya ve multi-medya ortamlarının kullanımıyla ilgili gerekli donanımı edinir.*

Ü6: *Medya iletilerini üretip tasarlayabilme yeteneğine sahip olur.*

Yeni ve geleneksel medyanın kullanımına yönelik herhangi bir kazanım ifadesi, bir üniversite dışında belirtilmemiştir. Akıllı tahta ve tabletlerin sınıflarda bulunmasına rağmen, belirtilen bu yeterliliğe yönelik kazanım ifadelerinin bulunmamasının büyük bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Buna rağmen “*Medya iletilerini üretip tasarlayabilme yeteneğine sahip olur*” kazanımı da bu kategori altına kodlanmıştır, çünkü medya iletilerini tasarlayabilme ve üretme için günümüzde artık dijital medya araçları öğrenciler tarafında kullanılmaktadır. Gazeteler hatta radyo yayınlarını takip etmek dijital medya aracılığı ile de mümkün olmaktadır. Öğrencilerin kendi ürettikleri içerikler ile eriştikleri içeriklerin paylaşımı da yeni medya araçları ile gerçekleşmektedir.

6. Medya İçeriklerinin Sosyo-Kültürel Bağlamını Belirlemek

Medya Okuryazarlığı öğretmeni medya içeriklerinin belli sosyal ve kültürel bağlamlarda üretildiği hakkında, bilgi ve anlayışlarını ortaya koyabilecektir (UNESCO,2011: 33).

Ü2: *Medyanın küreselleşmeye etkisini analiz eder.*

Ü9: *Medyayı farklı açılardan analiz eder.*

MEB: *Eğlence aracı olarak medya konusunda bilinçlenir*

Burada belirtilen yeterliliğin, medya okuryazarlığı yeterlilikleri arasında çok önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Medya içerik ve metinlerinin analizi yapılırken hangi bağlamda üretildikleri yorumlama için elzemdir. Kazanım ifadeleri bu açıdan ele alındığında “*Medyanın küreselleşmeye etkisini analiz eder*” ifadesi bu kategori altına kodlanmıştır, çünkü farklı sosyo-kültürel bağlamlarda üretilen medya metinleri çözümlenmeden tüketildiğinde, kültürel anlamda değişimlerin farkında olunması da mümkün olmayacaktır. Bu kazanım ifadesi Medya Okuryazarlığı dersi içerisinde *küreselleşme* kavramının ayrıca ele alınacağı ve bu bağlamda da medya içeriklerinin sosyal ve kültürel bağlamlarının dikkate alınacağı bir göstergesidir. Yine medya içeriklerinin günümüzde eğlence amaçlı kullanılması ve kültürel açıdan eğlence anlayışlarının da medya sayesinde değiştiği düşünülürse, eğlence ve sosyal yaşam, eğlence ve kültür gibi konularda medya içerikleri doğrultusunda ders konuları arasında yer alacağı bir göstergesidir. Yine genel bir ifade olan “*Medyayı farklı açılardan analiz eder*” kazanım ifadesi, derslerde medya içeriklerinin sosyo-kültürel bağlamının dikkate alınarak analiz edileceği yorumuyla bu kategori altına kodlanmıştır

7. Öğrencilerin Medya ve Bilgi Okuryazarlığını Güçlendirmek ve Gerekli Düzenlemeleri Yapabilmek

Medya Okuryazarlığı öğretmeni kendi aldığı medya okuryazarlığı eğitimi doğrultusunda, öğrencilerin medya ve bilgi okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik bilgi ve becerilerini kullanabilecek ve okul kapsamında gerekli olan düzenlemeleri yapabilecek yeterliklere sahip olacaktır (UNESCO,2011: 34).

- Ü1: *Medya Okuryazarlığı Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Bilir.*
Medya Okuryazarlığı Programını Uygular.
Medya Okuryazarlığı İle İlgili Temel Kavram, İlke ve Becerileri Bilir.
Medya Okuryazarlığı Tarihi Gelişimini Bilir.
Medya Okuryazarlığı Bilgi, Beceri ve Değerlerine Sahip Olur.
- Ü2: *Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı, İçerik, Yöntem, Uygulama ve Değerlendirme Açısından Ele Alır ve Uygulama Örnekleri Sunar*
Medya Okuryazarlığı İle İlgili Sorunları, Temel Kavramları, Tanımları Bilir ve Açıklar
Medya Kuramları Doğrultusunda Medya Okuryazarlığı Gerekliliğini Açıklayabilir.
Medya Okuryazarlığı İlkelerini Bilir ve Karşılaştırabilir.
- Ü4: *Derslerde Medya ve Multi-Medya Ortamlarının Kullanımıyla İlgili Gerekli Donanımı Edinir.*
Medya Okuryazarlığının Önemini Kavrar.
- Ü5: *Medya Okuryazarlığının Önemini Kavrayacak.*
- Ü6: *Bilinçli Bir Medya Okuryazarı Olur.*

- Ü7: *Medya Okuryazarlığı Öğretimine Yönelik Ders Planı Hazırlar.*
Medya Okuryazarlığının Tarihsel Gelişim Sürecini Analiz Eder.
Medya Okuryazarlığı İle İlgili Temel Yaklaşımları Açıklar.
- Ü8: *Medya Okuryazarlığının Önemini Kavrayacak.*
Bilinçli Bir Medya Okuryazarı Olmanın Gerekliliğini Anlayacak.
- Ü9: *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Programını Tanır.*
Medya Okuryazarlığını Öğrenir.
- Ü10: *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programını Değerlendirir.*
Medya Okuryazarlığı İle İlgili Temel Yaklaşımları Açıklar.
Medya Okuryazarlığı Kavramını Açıklar.
Medya Okuryazarlığının Tarihsel Gelişim Sürecini Analiz Eder.
- MEB: *Medya Okuryazarlığı Programının Temel Felsefesini Kavrar.*
Medya Okuryazarlığı Programının Yaklaşımını Bilir.
Medya Okuryazarlığı Programının Amacını Kavrar.
Medya Okuryazarlığı Programının Uygulamasına İlişkin Yaklaşımları Bilir.
Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyalinden Yararlanarak Uygun Öğrenme-Öğretme Yaklaşımını Belirler.

“Öğrencilerin Medya ve Bilgi Okuryazarlığını Güçlendirmek ve Gerekli Düzenlemeleri Yapabilmek” yeterliliğine yönelik, doğrudan veya dolaylı bir biçimde kazanım ifadeleri neredeyse tüm bilgi paketlerinde bulunmaktadır. Dolayısı ile bu derste Medya Okuryazarlığı ders programının okullarda nasıl işe koşulacağına dair eğitimsel ve öğretimsel bilgi ve becerilerin de ele alınması gerekmektedir. Hangi strateji ve yöntemlerin kullanılacağı ile hangi etkinliklerin yapılacağı da bu ders kapsamında kazanılması gerekmektedir. Öğretmenlere sunulan hizmet-içi eğitim seminerinin kazanım ifadelerinde medya okuryazarlığı dersinin programına ve işlenişine yönelik ifadeler lisans eğitiminde seçmeli ders olarak sunulan derslere göre daha çok bulunmaktadır. Görüldüğü gibi, öğretmen adaylarına hizmet öncesi ders olarak sunulan seçmeli Medya Okuryazarlığı dersi iki genel amaca hizmet etmektedir; bir taraftan öğretmen adaylarının kendi medya okuryazarlık bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi. Diğer taraftan edindikleri bu bilgiler sonucunda Medya Okuryazarlığı dersini Milli Eğitim okullarında işleyebilmek ve öğrencilerin bu alandaki bilgi ve becerilerini oluşturmak ve geliştirmek.

TARTIŞMA

Elde edilen bulgulara bakıldığında “*medyanın demokratik toplumda işlev ve rolünü anlamak*” yeterliliğine yönelik kazanım ifadeleri, medya ve toplum kavramları ve bunların ilişkisi çerçevesinde ele alınmıştır. İyi niyetli bir yorumla bu kazanım için işlenen derslerde medyanın demokrasiye katkısı ve demokrasinin medya için gerekli olduğu üzerine durulduğu

düşünülmektedir. Aynı şekilde katılımcı vatandaşlık için medyanın işlevleri hakkında öğretmen adaylarına gerekli içeriklerin sunulduğu da varsayılmaktadır. Bu yeterlilik alanına yönelik kazanım ifadelerine sayıca bakıldığında ise neredeyse incelenen tüm bilgi paketlerinde yer verildiği ve önemsendiği görülmektedir.

“*Medya içeriklerini ve uygulamalarını anlamak*” yeterliliği için ders bilgi paketlerinde kazanım ifadeleri bulunmaktadır. Bu alana hizmet eden kazanım ifadeleri bütün bilgi paketlerinde yer alması gerekmektedir, çünkü medya içerik ve uygulamalarını anlamak aynı zamanda analiz ve çözümlenme becerilerinin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Fakat bu gruptaki kazanım ifadeleri sayıca az olarak tespit edilmiştir. Bunu sebebinin ne olabileceği hakkında düşünüldüğünde, derslerde uygulamalı medya içerik analizlerinin yapılmasından kaçınıldığı olabilir diye bir fikir oluşmaktadır.

“*Bilgiye etkili ve verimli bir şekilde erişmek*” yeterliliği ile ilgili yapılan incelemede, bu alana yönelik kazanım ifadeleri bir üniversite hariç diğer ders bilgi paketlerinde bulunmamıştır. Bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi, doğru ve geçerli bilgilere erişmek günümüzde en çok ihtiyaç duyulan yeterlilikler arasındadır. Medya okuryazarlığı derslerinde bu alana yönelik kazanım ifadelerinin bulunmaması bir eksikliklerdir.

Medya metin ve içeriklerinin *analizi, eleştirisi, ayırımına varılması* ile bu konuda *bilinç kazanılması*, “*bilgi ve bilgi kaynaklarını eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmek*” yeterliliğinin oluşmasına hizmet edeceği düşünülmektedir. Bu alana yönelik kazanım ifadeleri üniversitelerin bilgi paketlerinde yeterince temsil edilmemektedir. Medya araçları ile iletilen bilginin ve de bilgi kaynağının eleştirel olarak değerlendirilmesi uygulamalı ders işlenmesini gerektirir. Yukarıda da belirtildiği üzere acaba uygulamalı analiz ve eleştiri yapmaktan derslerde imtina mı gösterilmektedir? Yoksa ders süreleri bu çalışmalarını yapmak için yeterli gelmemekte midir?

Yeni ve geleneksel medyanın kullanımına yönelik herhangi bir kazanım ifadesi, bir üniversite dışında belirtilmemiştir. Akıllı tahta ve tabletlerin sınıflarda bulunmasına rağmen, belirtilen bu yeterliliğe yönelik kazanım ifadelerinin bulunmamasının büyük bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Ancak bu yeterlilik alanının medya okuryazarlığı derslerinde dikkate alınmamasının bir sebebi, öğretmen adaylarının bilgisayar derslerine giriyor olmaları ve bu derste yeni medya kullanımı ile ilgili kazanımların elde edildiğinin düşünülmesi olabilir.

“*Medya içeriklerinin sosyo-kültürel bağlamını belirlemek*” yeterliliğine yönelik kazanım ifadeleri de sayıca az tespit edilmiştir. Medya içeriklerinin üretimi de tüketimi de farklı sosyo-kültürel bağlamlar içerisinde gerçekleşmektedir. Bu ilişkinin dikkate alınması, anlaşılması, medya içerik çözümlenmelerinin doğru ve yerinde yapılmasını sağlayacaktır. Bu alana ilişkin kazanım ifadeleri de yetersiz görünmektedir.

Eğitim fakültelerinde öğrenci seçimine sunulan medya okuryazarlığı derslerinde ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunduğu hizmet-içi kurslarda en çok “*öğrencilerin medya ve bilgi okuryazarlığını güçlendirmek ve gerekli düzenlemeleri yapabilmek*” yeterliliğine yönelik kazanım ifadeleri bulunmaktadır. Bu kategori altında toplanan kazanımlar daha çok medya okuryazarlığı öğretim programının içeriği, yaklaşımı, uygulanması ve değerlendirilmesi konularında öğrencilere bilgi vermektedir. Ancak bu dersin işlenişinde özel medya eğitimsel beceriler kazandırılmadığı düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Medya okuryazarlığı, bireylerin hem eğitim süreci içerisinde gereksinim duydukları doğru ve geçerli bilgi kaynaklarından faydalanmak, hem de yaşamın diğer alanlarında farklı

ihtiyaçları medya içerikleri ile gidermek, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için önemlidir. Öğretmenler ise medya ve bilgi okuryazarlığı alanında toplumsal gelişim ve dönüşümün oluşmasına katkı sağlayacak en önemli meslek grubudur. Bu doğrultuda medya ve bilgi okuryazarlık becerileri, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde kendilerinin daha iyi yetişmelerini sağlayacak, diğer taraftan eğitim ve öğretim süreçlerinde mesleklerini uygularken bu bilgi ve becerileri aktararak yetişmekte olan öğrencilere faydalı olacaklardır. Medya okuryazarlığı dersi ülkemizde, ne okullarda ne de öğretmen yetiştirmede henüz standartlaştırılmamıştır. Bu çalışma, öğretmen yetiştirmede medya okuryazarlığının ortak bir ölçütü olarak, bu dersi alanlarda oluşması beklenen yeterlilikleri ele almıştır. İncelenen ders bilgi paketleri ile hizmet-içi kurs kazanımları oldukça heterojen bir yapı göstermektedir. Bazı derslerde belli kazanımlar belirtilirken diğerlerinde başka kazanımlar ifade edilmiştir. Özellikle içinde bulunduğumuz süreçte medyanın kendisi dijital ve sosyal medyaya dönüşürken, yetişmekte olan bireylere ve öğretmenlere sunulan ders program ve kazanımları da bu dönüşüme ayak uydurmak zorundadır. Öğretmen adaylarına sunulan (seçmeli de olsa) medya okuryazarlığı dersi, kazanımlar ve yeterlilikler çerçevesinde ortak bir öğretim programına bağlanmalıdır. Bunun için UNESCO'nun (2011) yayımladığı "Öğretmenler için Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Öğretim Programı" rehber ve yön gösterici olabilir. Dersin içerikleri güncel gelişmelere paralel olarak yenilenmelidir. Medya okuryazarlığı dersini okullarda verecek öğretmen adaylarına bu dersin işlenişine yönelik medya eğitimsel beceriler kazandırılmalıdır. Ayrıca, medya okuryazarlığı günümüzde bütün öğretmenler için gereklidir ve branş öğretmenleri de derslerinde medya okuryazarlığı konuları ile ders içeriklerini ilişkili bir şekilde verebilmelidirler. Bu yüzden eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığı dersi zorunlu dersler kapsamına alınması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- ADAMS, D. M., & HAMM, M. (2001). *Literacy in a multimedia age*. Christopher-Gordon Pub.
- ANDERSON, J. A. (1981). Receivership skills: an educational response. *Education for the television age*, 19-27.
- AUFDERHEIDE, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute, Communications and Society Program, 1755 Massachusetts Avenue, NW, Suite 501, Washington, DC 20036.
- BLÖMEKE, S. (2000): Medienpädagogische Kompetenz. *Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: KoPäd
- BUCKINGHAM, D. (2013). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. John Wiley & Sons.
- CANTOR, J., & WILSON, B. J. (2003). Media and violence: Intervention strategies for reducing aggression. *Media Psychology*, 5(4), 363-403.
- CENTER for MEDIA LITERACY (CML). <http://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more> (Erişim: 05.05.2016)
- DOMINE, V. (2011). Building 21st-Century Teachers: An Intentional Pedagogy of Media Literacy Education. *Action in Teacher Education*, 33(2), 194-205.
- FANTIN, M. (2012). Perspectives on Media Literacy, Digital Literacy and Information Literacy. *Current Trends and Future Practices for Digital Literacy and Competence*, 28.

FEDOROV, A. (2015). Media Literacy Education. *Fedorov, Alexander. Media Literacy Education. Moscow: ICO "Information for all.*

GRIZZLE, A. (Ed.). (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

HOBBS, R. (1994). Pedagogical issues in US media education. *Annals of the International Communication Association, 17(1), 453-466.*

HOBBS, R. (2010). Digital and media literacy: A plan of action. *The Aspen Institute.*

JEONG, S. H., CHO, H., & HWANG, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication, 62(3), 454-472.*

KARASAR, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2012.

MEDOK (2014).
http://hedb.meb.gov.tr/net/standart_program/index.php?dir=Standart+Programlar%2F (Erişim: 05.04.2016)

MEEHAN, J., RAY, B., WELLS, S., WALKER, A., & SCHWARZ, G. (2015). Media Literacy in Teacher Education: A Good Fit across the Curriculum. *Journal of Media Literacy Education, 7(2), 81-86.*

POTTER, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 54(4), 675-696.*

RTÜK/Mevzuat (2006). *Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü.* <http://www.rtuk.org.tr/#> (Erişim: 12.05.2016)

SCHIEFNER-ROHS, M. (2012). Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. In *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (pp. 359-387). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SCHWARZ, G. (2001). Literacy expanded: the role of media literacy in teacher education. *Teacher Education Quarterly, 28(2), 111-119.*

SILVERBLATT, A., & Eliceiri, E. M. E. (1997). *Dictionary of media literacy.* Greenwood Publishing Group.

STEİN, L., & PREWETT, A. (2009). Media literacy education in the social studies: teacher perceptions and curricular challenges. *Teacher Education Quarterly, 36(1), 131-148.*

TEBLİĞLER DERGİSİ. (2014). 20/02/2014 Tarihli Ve 9 Sayılı Kurul Kararı, 2678 Sayılı. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/82-2014> (Erişim: 05.04.2016)

THOMAN, E. (1999). Skills and strategies for media education. *Educational Leadership, 56, 50-54.*

TORRES, M., & MERCADO, M. (2006). The need for critical media literacy in teacher education core curricula. *Educational Studies, 39(3), 260-282.*