ISES
International Symposium
on Academic Studies in Educational
and Social Sciences Studies

7th International Symposium on
Academic Studies in Educational and
Social Sciences

ISES
International Symposium
on Academic Studies in Educational
and Social Sciences Studies

ISES
International Symposium
on Academic Studies in Educational
and Social Sciences Studies

7th International Symposium on
Academic Studies in Educational and Social Sciences
November 15-17, 2019, Ankara, Turkey
(Education Sciences)

VII. Uluslararası
Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar Sempozyumu
15-17 Kasım 2019, Ankara, Türkiye
(Eğitim Bilimleri)

PROCEEDING BOOK

Editors
Prof. Dr. Zafer Gölen
Prof. Dr. Yıldırım Atayeter

7th International Symposium on Academic Studies in Educational and Social

Sciences November 15-17, 2019, Ankara, Türkiye

PROCEEDING BOOK-Volume. II

(EDUCATION SCIENCES)

VII. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar

Sempozyumu 15-17 Kasım 2019, Ankara, Türkiye

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI-C.II

(EĞİTİM BİLİMLERİ)

7th International Symposium on Academic Studies in Educational and Social

Sciences November 15-17, 2019, Ankara, Türkiye

PROCEEDING BOOK-Volume. II

(EDUCATION SCIENCES)

VII. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar

Sempozyumu 15-17 Kasım 2019, Ankara, Türkiye

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI-C.II

(EĞİTİM BİLİMLERİ)

ISBN:978-605-7736-41-3

Publishing Director / Yayın Yönetmeni: Muhammet Özcan

Editors / Editörler: Prof. Dr. Yıldırım ATAYETER & Prof. Dr. Zafer GÖLEN

Cover Design / Kapak Tasarımı: Emre Uysal

ASOS YAYINEVİ

1st Edition / 1.baskı: December/Aralık 2019

Address / Adres: Çaydaçıra Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu Cad. No: 67/2-4/MERKEZ/ELAZIĞ

Mail: asos@asosyayinlari.com

Web: www.asosyayinlari.com

İnstagram: https://www.instagram.com/asosyayinevi/

Facebook: https://www.facebook.com/asosyayinevi/

Twitter: https://twitter.com/Asosyayinevi

İçindekiler

KURULLAR III

ÖNSÖZ VI

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ 7

ÜLKELERİN SİBER GÜVENLİK STRATEJİLERİNİN EĞİTİM VE FARKINDALIK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ 1

EĞİTİM BİLİMLERİ 16

İLKÖĞRETİM 8. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİNDEKİ BİYOTEKNOLOJİYLE İLGİLİ KAVRAMLARIN ÖĞRENCİLER TARAFINDAN ANLAŞILABİLİRLİĞİ 17

MÜZİK EĞİTİMİ YÖNTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ 25

ÇOCUKLARIN RESİM ÇALIŞMALARINA OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ 31

YURTİÇİ YOLCU TAŞIMACILIĞI (SRC2) SÜRÜCÜ MESLEKİ YETERLİLİK SINAVLARINA AİT BİR BAŞARI TESTİ GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI 50

OKULLARDA YAŞANAN AKRAN ZORBALIĞININ NEDENLERİNE VE MÜDAHALE YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 62

FEN VE MATEMATİK EĞİTİMİ 100

FEN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENEN MERKEZLİ SINIF ORTAMININ OLUŞTURULMASINDA PAYDAŞLAR: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLER 101

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN GÖRSEL İSPAT BECERİLERİNİN PİSAGOR TEOREMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ 109

6.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ONDALIK GÖSTERİM KONUSUNDAKİ KAVRAMSAL VE İŞLEMSEL BİLGİLERİNİN STRATEJİ TERCİHLERİNE ETKİSİ 126

PEDAGOJİK FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK ETİK TUTUMLARI 145

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ 159

POSTMODERN FOTOĞRAFTA KİŞİSEL TARİHİN YENİDEN ÜRETİMİ: GILLIAN WEARING'İN *ALBÜM* SERİSİ 160

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE SINIRLARIN ÖTESİNDE FARKLI DİSİPLİN KAYNAKLARININ KULLANIMI 174

KADIN TÜKETİCİLERİN GİYİM TERCİHLERİNİ YÖNLENDİREN GİYSİYE İLİŞKİN ETKENLER 186

OKUL MÜZİK EĞİTİMİNDE KULLANILAN TÜRK HALK EZGİLERİNİN KODÁLY YAKLAŞIMI DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ 195

ÖZEL EĞİTİM 212

DRAMATERAPİNİN DOWN SENDROMLU BİREYLERİN SOSYAL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE KATKISI 213

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ 221

SOSYAL BİLGİLER 7. SINIF DERS KİTAPLARINDA GEÇEN TARİHİ COĞRAFYA UNSURLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA 222

BURDUR MERKEZ İLÇEDE OKULLAŞMA (1923-1950) 238

SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE GEZİ GÖZLEM YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİNİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 252

TEMEL EĞİTİM 269

9-17 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN ALGILADIKLARI ANNE TUTUMLARININ İNCELENMESİ 270

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ VE KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 290

TÜRKÇE EĞİTİMİ 312

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİL BECERİLERİNİ GELİŞTİREN ZEKÂ OYUNLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ 313

YABANCI DİL EĞİTİMİ 332

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERDE İDEAL İKİNCİ DİL (D2) BENLİĞİ 333

KURULLAR

SEMPOZYUM BAŞKANI

Prof. Dr. Yıldırım ATAYETER, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

ORGANİZASYON KOMİTESİ

Prof. Dr. Mehmet Yavuz ERLER, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet YILMAZ, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Redzep SKRIJELJ, Novi Pazar State University, Serbia

Prof. Dr. Serbo RASTODER, Montenegro University, Montenegro

Assoc. Prof. Dr. Harun ŞAHİN, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Oqtay GULIYEV, Azerbaijan State Economics University, Azerbaijan

Assoc. Prof. Dr. Ruhi İNAN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Tamila SEİTYAGYAYEVA, Tavria National University, Ukraine

Assoc. Prof. Dr. Yüksel Akay UNVAN, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye

BİLİMSEL KOMİTELER VE HAKEMLER

Prof. Dr. Aleksandar KADIJEVIC, Belgrad University, Serbia

Prof. Dr. Alena ČATOVIĆ, Sarajevo University i, Bosnia and Herzegovina

Prof. Dr. Anisora POPA, Galati Danurea De Jos University, Romania

Prof. Dr. Damir MATANOVIĆ, Osijek University, Croatia

Prof. Dr. Ema MILJKOVIC, Belgrad University, Serbia

Prof. Dr. Mehmet ALi ÜNAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Yavuz ERLER, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, , Türkiye

Prof. Dr. Mehmet YILMAZ, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Redzep SKRIJELJ, Novi Pazar State University, Serbia

Prof. Dr. Rıza KARAGÖZ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Sabina BAKŠIĆ, Saraybosna University, Bosnia and Herzegovina

Prof. Dr. Serbo RASTODER, Montenegro University, Montenegro

Prof. Dr. Yıldırım ATAYETER, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Zafer GÖLEN, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Zehra GÖRE, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Ahmet AYIK, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Burcu AVCI AKBEL, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Bülent Cercis TANIRTANIR, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Faruk KALAY, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Harun ŞAHİN, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. İsmail AVCI, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Nihada DELIBEGOVIĆ DZANIĆ, Tuzla University, Bosnia and Herzegovina

Assoc. Prof. Dr. Oqtay GULIYEV, Azerbaijan State Economics University, Azerbaijan

Assoc. Prof. Dr. Ruhi İNAN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Sevilay ÖZER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Songül ÇEK, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Tamila SEİTYAGYAYEVA, Tavria National University, Ukraine

Assoc. Prof. Dr. Tuğrul ÖZCAN, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Yüksel Akay UNVAN, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye

Asst. Prof. Dr. Cemile Burcu KARTAL, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Asst. Prof. Dr. Deniz ALCA, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Asst. Prof. Dr. Dimitar V. ATANASSOV, Bulgarian Academy Sciences, Bulgaria

Asst. Prof. Dr. Elif ÇİL, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Asst. Prof. Dr. Ezgi ÖREN, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Asst. Prof. Dr. Hacer ASLAN KALAY, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Asst. Prof. Dr. Hakan AKYURT, Giresun Üniversitesi, Türkiye

Asst. Prof. Dr. Hare KILIÇASLAN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye

Asst. Prof. Dr. Reza BEHDARI, Islamic Azad University -Tehran, Iran

Asst. Prof. Dr. R. Görkem AYTİMUR, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Türkiye

Asst. Prof. Dr. Selahattin YAKUT, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye

Dr. Hatixhe AHMEDI, Kosova State Archive, Kosovo

Dr. Hasan BELLO, Albanian History Institute, Albania

Dr. Roxana COMAN, Bucharest Municipal Museum, Romania

ÖNSÖZ

Bilindiği gibi 21 yüzyılla birlikte dünya hızla yeni bir çağa girdi. Bu yeniçağı öncekilerden ayıran husus insanlığın geldiği noktanın artık kendini bile aşacak duruma gelmesidir. Bu yüzyılda çok aşikârdır ki insan kendini yeniden tanımlamak zorunda kalacaktır. Zira her geçen gün yeni gelişmelerin yaşandığı bu çağa toptancı bir yaklaşımla siber çağ diyebiliriz. Bir taraftan yavaş yavaş robotlar insanların en büyük rakibi olarak ortaya çıkarken, bir yandan da internet ve akıllı teknolojiler bugüne kadar görülmemiş oranda bir küreselleşme ve eşgüdüm olarak kültürel yozlaşmaya sebep olmaktadırlar. Benzer biçimde küresel ekonomi, nüfus artışı, hava ve çevre kirliliği, su kaynakların kirliliği, kuraklık veya öngörülemez hava olayları insanları her geçen gün tehdit etmekte, insanlık bir yandan akıl almaz teknik ilerlemelere tanık olurken bir yandan da toplum yapıları dağılmakta, aileler, uluslar bunalıma düşmektedir. İnsanlığın yeniden toparlanma ve dengelenmesini sağlayacak unsur ise kaliteli bir eğitim ile bilinçli sosyal projeler üretmek, dünyayı anlayan, algılayan ve sorunlar karşısında çözüm üreten bireylerin yetiştirilmesi öncelikli gündem olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun için lokomotif görevini beklenenin tersine teknoloji değil, sosyal bilimler sağlayacaktır. Bizler bu bilinçle düzenli aralıklarla sosyal ve eğitim bilimlerindeki son gelişmelerin paylaşılacağı bir platform olması için ***Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar Sempozyumu*** adlı uluslararası sempozyumu düzenliyoruz. Sunulan bildiriler sempozyumlar sonunda vakit geçirilmeksizin aynı yıl içinde e-book ve basılı olarak tüm dünyanın erişimine sunulmaktadır. Bu şekilde dünyanın her yerinden araştırmacılar kolaylıkla bu çalışmalara erişebilmekte, her yıl sosyal ve eğitim bilimlerinde yapılan çalışmaları takip edebilmekte, yeni çalışmaları ve ilgili bilim dallarındaki eğilimleri takip edebilmektedirler.

Bu yıl da aynı hedefler doğrultusunda sempozyumumuzun 7.si 15-17 Kasım 2019 tarihleri arasında Ankara'da gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların bilim camiasına hayırlı olmasını diler, verdikleri katkılardan dolayı katılımcılara teşekkür ederiz.

Editörler

Prof. Dr. Yıldırım ATAYETER-Prof. Dr. Zafer GÖLEN

Burdur/2019

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ

ÜLKELERİN SİBER GÜVENLİK STRATEJİLERİNİN EĞİTİM VE FARKINDALIK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Investigation of Countries' Cyber Security Strategies in Context of Education and Awareness

Fikri GÜNEŞ[1] Demet SOMUNCUOĞLU ÖZERBAŞ[2]

1. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye, fikri.gunes@gazi.edu.tr

2. (Doç.Dr.); Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye, demets@gazi.edu.tr

Öz: Günümüz teknolojisinde sürekli ve hızlı bir şekilde ilerlemeler olması, kullanım alanlarının artması ve çeşitlenmesi ile beraber teknolojinin insan hayatının her alanına daha fazla nüfuz ettiği yadsınamaz bir gerçektir. Teknolojinin insan hayatına her yönden getirdiği kolaylıkların yanında bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Siber güvenlik bu dezavantajların başında yer almaktadır. Her yıl devletler yüzlerce siber saldırıya maruz kalmakta ve sonucunda çok yüksek maddi zararlara uğramaktadırlar. Sürekli artan siber saldırılardaki iç güvenlik açıkları, vatandaşların ulusal güvenliğini, ekonomisini ve günlük yaşamını sürekli olarak tehdit etme eğilimindedir. Bu tehditler ülkeleri tedbirler almaya ve siber güvenlik stratejileri uygulamaya yönlendirmiştir. Bu çalışmada ülkelerin siber güvenlik stratejileri eğitim ve farkındalık bağlamında incelenerek, Türkiye'nin gelecek yıllarda hazırlayacağı siber güvenlik stratejilerine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 85 ülkeye ait stratejiler incelenmiş ve arasından eğitim ve farkındalık eylem planına sahip olan 43 strateji seçilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda eğitim ve farkındalık amacıyla yapılan çalışmalar ve yaklaşımlar arasındaki farklılıklar ortaya konmuştur. Bu çalışmalar ve farklılıkların, Türkiye'nin siber güvenlik stratejisinin eğitim ve farkındalık eylem planına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye'nin eylem planında olmayan ve yararlı olabilecek maddeler öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Siber Güvenlik, Eylem Planı, Eğitim, Farkındalık

Abstract: It is an undeniable fact that with the continuous and rapid progress of today's technology, the increase and diversification of usage areas, technology penetrates into all areas of human life. There are some disadvantages in addition to the advantages that technology brings to human life in every aspect. Cyber security is one of these disadvantages. Every year, states are subjected to hundreds of cyber attacks and as a result suffer enormous material damages. Internal security gaps in ever-increasing cyber attacks tend to constantly threaten citizens' national

security, economy and daily life. These threats have led countries to take measures and implement cyber security strategies. In this study, countries' cyber security strategies are examined in the context of education and awareness, and aimed to contribute to cyber security strategy that Turkey will prepare for the next years. For this research, document analysis method was used. Within the scope of the study, strategies of 85 countries were examined and among them 43 strategies with education and awareness action plans were selected. As a result of the analyzes, differences between studies and approaches for education and awareness were revealed. These studies and differences, education and awareness action plan of Turkey's cyber security strategy is expected to contribute positively. Also substances that may be useful and not in Turkey's action plan are presented as suggestions.

Keywords: Cyber Security, Action Plan, Education, Awareness

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknoloji alanındaki gelişmeler ve değişimler insan hayatının her alanına yansıyor. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinde yapılan ilerlemeler gündelik yaşamın her noktasında büyük kolaylık sağlamıştır. Akıllı telefonlar ve internet bağımlılık derecesinde kullanım oranlarına ulaşmış ve vazgeçilemeyen araçlar haline gelmiştir. Bilgi ve iletişim teknoloji araçlarının verimli bir şekilde kullanımı ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmek gelişmiş toplum olma yolunda önemli bir özellik olarak kabul edilmektedir.

İnternetin iki temel amacı olan iletişimi arttırmak ve bilgi paylaşımını kolaylaştırmak, internetin çok hızlı yaygınlaşması ile çağımızın bağımlılık türü olarak tanımlanabilecek internet bağımlılığına neden olmuştur. (Ada, 2018). İnsanların Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) araçlarına olan bağımlılığının artması ve bu araçlar üzerinden kişisel verilere ulaşmanın kolaylaşması bilgi güvenliği açısından büyük bir tehdit oluşturmaktadır. Bu tehditler toplumun en küçük biriminin üyesi olan insandan başlayıp teknolojisi en ileri düzeyde olan devletleri etkileyecek boyutlara ulaşmaktadır. İnternet üzerinden gelen bu tehditler siber saldırı olarak adlandırılmaktadır. Siber saldırıları yöntemlerinin her geçen gün daha karmaşıklaşması ve çeşitlenmesi bu saldırıları daha cazip hale getirmektedir. Siber korsanlar güvenlik açıklarından faydalanarak kişileri ve kurumları maddi zarara uğratabilmektedir. Devletler açısından bu saldırılar ulusal ve uluslararası düzeyde tehdit oluşturuyor. Eski yıllarda ülkeler arasında yapılan konvansiyonel savaşların yerini günümüzde siber savaşlar almış durumdadır. Siber savaşlar sayesinde devletler herhangi bir fiziki müdahaleye veya askeri güce gerek kalmadan hasım devlete büyük zararlar verebilir (Yıldırım, 2014). Ülkeler siber saldırıları istihbarat toplamak, hedef ülkenin ekonomisine ve kritik altyapılarına zarar vermek

kullanırlar. Bu yüzden ülkeler bu saldırılardan korunmak için önlemler almak ve stratejiler geliştirmek zorundadırlar.

Ülkelerin hazırladıkları siber güvenlik stratejileri muhtemel siber saldırılara karşı alınacak önlemlere ilişkin eylem planlarını içerir. Kritik altyapılar, yerli teknoloji, siber hukuk, kapasite geliştirme, eğitim ve farkındalık gibi ana başlıklar altında stratejiler oluşturulur ve eylem planları belirlenir. Bu başlıklar arasında en temel olanı eğitim ve farkındalıktır.

Proofpoint'in 2019'da yayımlanan İnsan Faktörü raporuna göre hackerler, saldırıların %99'unda insan hatalarına yoğunlaşmıştır. (Proofpoint, 2019). Bir makineyi çözümlemek için yüzlerce satır kod yazmak yerine insanların dikkatsizliğinden yararlanmak daha kolay olduğu için son yıllarda siber korsanlar sosyal mühendislik tekniklerini kullanıyor. Bu saldırılarda maddi kaybı en aza indirmek için toplumsal bilinci sağlamak adına insanların siber güvenlik farkındalığını arttırmak ve siber saldırılara karşı eğitmek gerekiyor. Ülkeler bu amaca yönelik çeşitli önlemler alıyorlar. Siber güvenlik stratejilerinde eğitim ve farkındalık faaliyetlerine yönelik eylem planları hazırlıyorlar. İyi bir şekilde hazırlanıp, uygulanan eylem planları toplumun siber güvenlik bilincini ve yetkinliğini arttıracak, siber saldırılara karşı daha hazır olmasını sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ülkelerin siber güvenlik stratejileri eğitim ve farkındalık bağlamında incelenerek, Türkiye'nin gelecek yıllarda hazırlayacağı siber güvenlik stratejilerine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın alt amaçları aşağıda sunulmuştur.

1. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin yayınlanma tarihleri açısından incelenmesi

2. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin eğitim eylem planına sahip olma durumunun incelenmesi

3. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin eğitim eylem planında müfredat çalışmalarına sahip olma durumunun incelenmesi

4. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin eğitim eylem planında öğretmen eğitimi çalışmalarına sahip olma durumunun incelenmesi

5. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin eğitim eylem planında mesleki eğitim çalışmalarına sahip olma durumunun incelenmesi

6. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin farkındalık eylem planına sahip olma durumunun incelenmesi

7. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin farkındalık eylem planında vatandaşlara yönelik çalışmaların olma durumunun incelenmesi

8. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin farkındalık eylem planında web portalı çalışmaları olma durumunun incelenmesi

9. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin eğitim ve farkındalık eylem planlarının benzerlik ve farklılıklar açısından incelenmesi

YÖNTEM

Bu araştırmada ülkelerin stratejileri inceleneceği için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, üzerinde araştırma yapılmak istenen konular hakkında bilgi içeren tüm yazılı metinlerin analizini kapsamaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırma kapsamında siber güvenlik stratejilerine ulaşmak için ENISA, CCDCOE, CYBERWISER topluluklarının web siteleri taranmıştır. Toplamda 85 ülkeye ait 128 dokümana ulaşılmış ve detaylı bir şekilde incelenmiştir. Aralarından eğitim ve farkındalık eylem planına sahip olan 43 ülkeye ait siber güvenlik stratejisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için her ülkenin siber güvenlik çalışmaları yapan bakanlığın web sayfalarından strateji dokümanları incelenmiş, doğrulanmış ve veriler en güncel haliyle toplanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada incelenen siber güvenlik stratejilerinin yayınlanma tarihi, eğitim eylem planı ve bu eylem planında ilköğretim, lise ve üniversite seviyesinde müfredat çalışmaları, öğretmen eğitimi, mesleki eğitime yönelik planların olup olmadığı verilmiştir. Ayrıca farkındalık eylem planı ve sivil halka yönelik çalışmalar ve halkı bilgilendirme için web portalı kullanımının olup olmadığı Tablo 1 de verilmiştir. Elde edilen bulgular grafiklerle verilmiştir.

Tablo 2 de ise Ülkelerin Eğitim ve Farkındalık Eylem Planları maddeler halinde verilmiştir. (Ek-1). Bu maddeler karşılaştırılarak eylem planları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir.

Tablo 1. Ülkelerin Siber Güvenlik Stratejilerinin Özellikleri

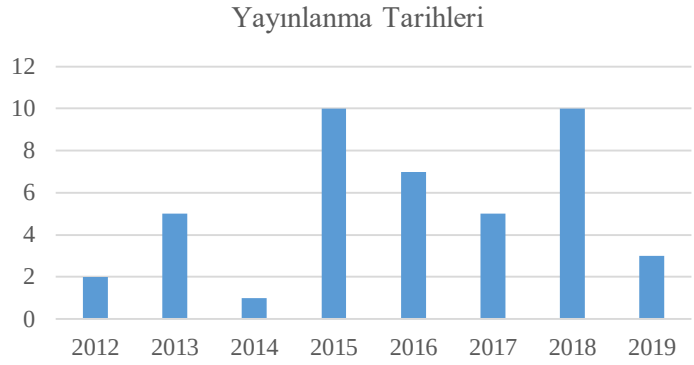
Ülkeler	Yayınlanma tarihi	Eğitim Eylem Planı				Farkındalık Eylem Planı		
		Eylem Planı	Müfredat Çalışmaları	Öğretmen Eğitimi	Mesleki Eğitim	Eylem Planı	Vatandaşlara Yönelik	Web Portalı
Amerika	2018	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
Avustralya	2016	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
Avusturya	2013	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Botswana	2013	✓	✓	X	✓	✓	✓	X
Çek Cumhuriyeti	2016	✓	✓	X	✓	X	✓	X
Danimarka	2018	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Estonya	2018	✓	✓	✓	✓	✓	X	X
Finlandiya	2018	✓	✓	X	✓	X	X	X
Fransa	2015	✓	✓	X	X	X	X	X
Gana	2015	✓	X	X	X	✓	✓	✓
Güney Kıbrıs	2012	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓
Gürcistan	2012	✓	X	X	✓	✓	✓	X
Hırvatistan	2015	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
Hindistan	2013	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Hollanda	2018	✓	✓	X	X	✓	✓	X
İngiltere	2016	✓	✓	✓	✓	X	X	X
İspanya	2019	✓	X	X	X	✓	✓	X
İsrail	2016	✓	✓	X	X	X	X	X

İrlanda	2015	✓	X	X	✓	✓	X	X
İtalya	2017	✓	X	X	✓	✓	X	X
Jamaika	2015	✓	✓	X	✓	✓	✓	X
Japonya	2018	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
Jersey	2017	✓	✓	X	✓	X	X	X
Kanada	2018	✓	X	X	✓	✓	X	X
Karadağ	2018	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Katar	2015	✓	✓	✓	X	✓	✓	X
Kenya	2015	✓	✓	X	X	✓	✓	X
Letonya	2014	✓	✓	X	✓	✓	X	X
Macaristan	2013	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
Malta	2016	✓	✓	✓	✓	✓	X	X
Mısır	2017	✓	X	X	✓	✓	✓	X
Nijerya	2015	X	X	X	X	✓	✓	X
Norveç	2019	✓	✓	X	✓	✓	✓	X
Polonya	2017	✓	✓	✓	X	✓	✓	X
Ruanda	2018	✓	✓	✓	X	✓	X	X
Rusya	2015	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Singapur	2016	✓	✓	X	✓	✓	X	X
Slovakya	2015	✓	✓	✓	✓	X	X	✓
Suudi Arabistan	2013	✓	✓	X	✓	✓	✓	X
Türkiye	2016	✓	✓	X	✓	✓	✓	X
Ürdün	2018	✓	✓	X	✓	X	X	X

Yeni Zelanda	2019	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
Yunanistan	2017	✓	✓	X	X	✓	✓	✓

1. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin yayınlanma tarihleri açısından incelenmesi

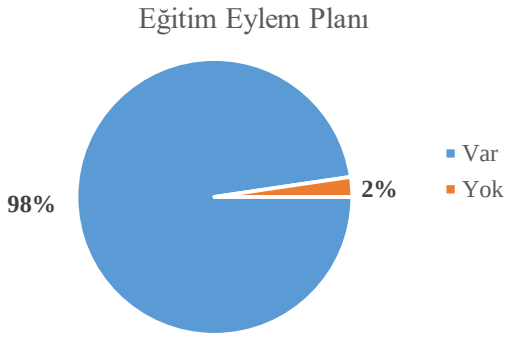
Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin yayınlanma tarihlerine göre dağılımı Şekil 1'de verilmiştir. Şekil 1'de bulunan grafik incelendiğinde 25 ülkenin (%58) son 3 yıl içinde siber güvenlik stratejisi yayınladığı, 10 tanesinin (%23) 2015 yılında, 8 tanesinin (%19) ise 5 yıl ve üzeri yıllarda strateji yayınladığı görülmektedir.



Şekil 1. Siber Güvenlik Stratejilerinin Yayınlanma Tarihleri

2. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin eğitim eylem planına sahip olma durumunun incelenmesi

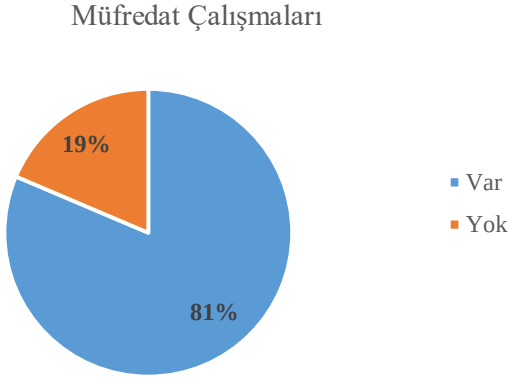
Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin eğitim eylem planına sahip olma oranının dağılımı Şekil 2'de verilmiştir. Şekil 2'de bulunan grafik incelendiğinde 42 ülkenin (%98) siber güvenlik stratejisinde eğitime yönelik eylem planı bulunuyorken, 1 ülkenin (%2) eğitime yönelik eylem planı olmadığı tespit edilmiştir.



Şekil 2. Siber Güvenlik Stratejilerinin Eğitim Eylem Planı

3. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin eğitim eylem planında müfredat çalışmalarına sahip olma durumunun incelenmesi

Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin eğitim eylem planında ilköğretim, lise ve üniversite seviyesinde müfredat çalışmalarına sahip olma oranının dağılımı Şekil 3'te verilmiştir. Şekil 3'te bulunan grafik incelendiğinde 35 ülkenin (%81) siber güvenlik stratejisinde müfredat çalışmalarına yönelik eylem planı bulunuyorken, 8 ülkenin (%19) müfredat çalışmalarına yönelik eylem planı olmadığı tespit edilmiştir.

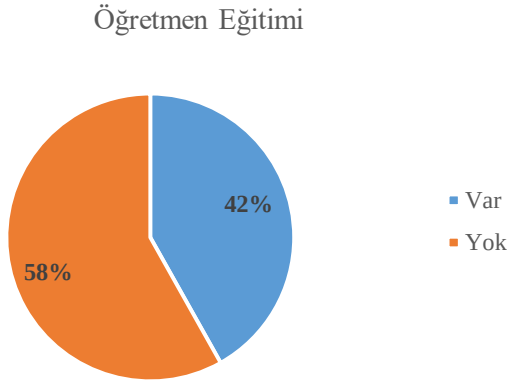


Şekil 3. Eğitim Eylem Planı - Müfredat Çalışmaları

4. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin eğitim eylem planında öğretmen eğitimi çalışmalarına sahip olma durumunun incelenmesi

Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin eğitim eylem planında öğretmenlere siber güvenlik eğitimi verilmesi üzerine çalışma olma oranının dağılımı Şekil 4'te verilmiştir. Şekil 4'te bulunan grafik incelendiğinde 18 ülkenin (%42) siber güvenlik stratejisinde öğretmen

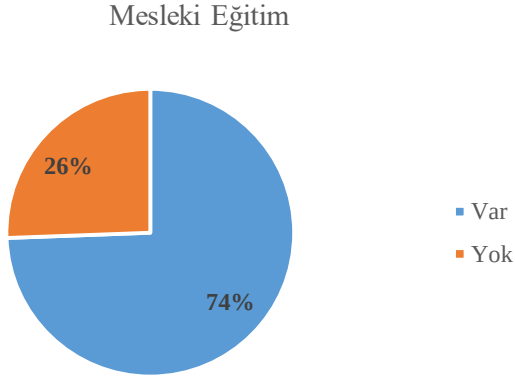
eğitimine yönelik eylem planı bulunuyorken, 25 ülkenin (%58) öğretmen eğitimine yönelik eylem planı olmadığı tespit edilmiştir.



Şekil 4. Eğitim Eylem Planı - Öğretmen Eğitimi

5. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin eğitim eylem planında mesleki eğitim çalışmalarına sahip olma durumunun incelenmesi

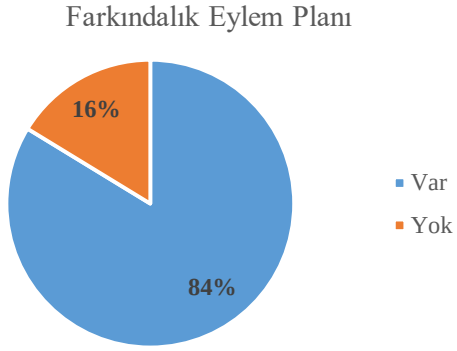
Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin eğitim eylem planında siber kapasite arttırma adına mesleki siber güvenlik eğitimi verilmesi üzerine çalışma olma oranının dağılımı Şekil 5'te verilmiştir. Şekil 5'te bulunan grafik incelendiğinde 32 ülkenin (%74) siber güvenlik stratejisinde mesleki eğitime yönelik eylem planı bulunuyorken, 11 ülkenin (%26) mesleki eğitime yönelik eylem planı olmadığı tespit edilmiştir.



Şekil 5. Eğitim Eylem Planı - Mesleki Eğitim

6. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin farkındalık eylem planına sahip olma durumunun incelenmesi

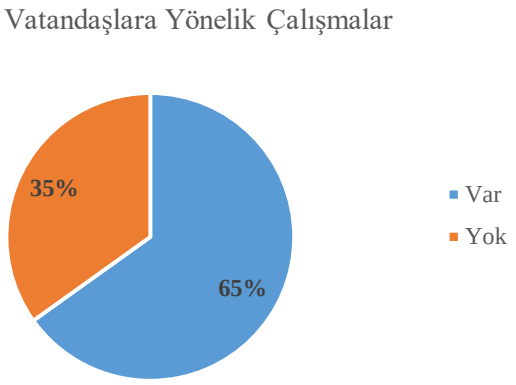
Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin farkındalık eylem planına sahip olma oranının dağılımı Şekil 6'da verilmiştir. Şekil 6'da bulunan grafik incelendiğinde 36 ülkenin (%84) siber güvenlik stratejisinde farkındalık eylem planı bulunuyorken, 7 ülkenin (%16) farkındalık çalışmalarına yönelik eylem planı olmadığı tespit edilmiştir.



Şekil 6. Siber Güvenlik Stratejilerinin Farkındalık Eylem Planı

7. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin farkındalık eylem planında vatandaşlara yönelik çalışmaların olma durumunun incelenmesi

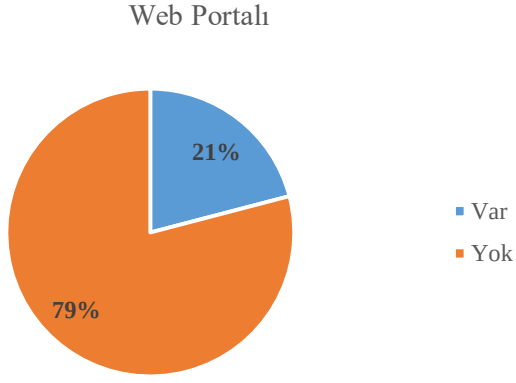
Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin farkındalık eylem planında vatandaşlara yönelik çalışmalar olma oranının dağılımı Şekil 7'de verilmiştir. Şekil 7'de bulunan grafik incelendiğinde 28 ülkenin (%65) siber güvenlik stratejisinde vatandaşlara yönelik çalışmalar bulunuyorken, 15 ülkenin (%35) vatandaşlara yönelik çalışmaların eylem planında olmadığı tespit edilmiştir.



Şekil 7. Farkındalık Eylem Planı - Vatandaşlara Yönelik Çalışmalar

8. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin farkındalık eylem planında web portalı çalışmaları olma durumunun incelenmesi

Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin farkındalık eylem planında farkındalık için web portalı çalışmasının olma oranının dağılımı Şekil 8'de verilmiştir. Şekil 8'de bulunan grafik incelendiğinde 9 ülkenin (%21) siber güvenlik stratejisinde web portalı çalışması bulunuyorken, 34 ülkenin (%79) web portalı çalışmasına yönelik planının olmadığı tespit edilmiştir.



Şekil 8. Farkındalık Eylem Planı - Web Portalı

9. Ülkelerin siber güvenlik stratejilerinin eğitim ve farkındalık eylem planlarının benzerlik ve farklılıklar açısından incelenmesi

Ülkelerin yayınladıkları siber güvenlik stratejilerinde benzer ve farklı olan eylem planları tespit edilmiştir. Genellikle çok detaylı hazırlanmamış stratejilerde eylem planlarının kısa cümlelerle yazıldığı görülmüştür. Bu

çalışmada 43 ülkeden 8 tanesinin eğitim eylem planında, 15 tanesinin ise farkındalık eylem planında yapılması gerekenler genel ifadelerle detay verilmeden belirtilmiştir.

Eylem planları incelendiğinde benzer olan maddeler şu şekildedir;

- Eğitimin her kademesine uygun siber güvenlik müfredatı düzenlenecektir.
- Bilişim dersi öğretmenlerine gerekli siber güvenlik eğitimi verilecektir.
- İşgücü sağlanması için çalışanlara mesleki eğitim verilecektir.
- Eğitim ve farkındalık faaliyetleri için özel sektör ile işbirliği yapılacak.
- Vatandaşların siber güvenlik farkındalığını arttırmak için faaliyetler düzenlenecek.
- Öğrencilerin farkındalık düzeyini arttırmak için ebeveynleri ile işbirliği yapılacak.

Ülkelerin birçoğunda hazırlanan eylem planları bu maddelere benzer şekilde verilmiştir. Sadece birkaç ülkenin belirlediği ve farklı çalışmalara odaklanan maddeler ise şunlardır;

- Siber güvenlik yarışmalarının düzenlenmesi
- Kadınların siber güvenlik kariyerlerine katılımını sağlamak
- Siber güvenlik eğitimi verebilmek için yetkinlik şartının aranması
- Farkındalık arttırma çalışmaları için bir Siber Güvenlik İnternet Portalı'nın web platformu şeklinde kurulması
- Çocukların için web sitelerinde kullanılabilirlik koruma kuralları geliştirilmesi
- Gençlerin siber güvenliği etik bir şekilde öğrenmelerinin sağlanması
- Bulut ortamında siber egzersizler yapabilmek için bir ortam geliştirilmesi ve eğitim materyallerinin desteklenmesi
- Siber güvenlik alanında yükseköğretim programlarını teşvik etmek için öğrencilere eğitim bursu verilmesi

- Öğrencilerin mezun olduktan sonra işverenlerin aradığı kriterlere sahip olabilmesi için Öğrenci İşe Yerleştirme programı uygulanması
- Araştırmacılar ve lisansüstü öğrenciler için yetkin araştırma ortamları sağlanması
- Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler, Uzaktan Eğitim ve e-Öğrenim Programları ile siber güvenlik eğitimine erişimin artırılması
- Öğrencilerin mezun olduktan sonra işe daha çabuk adapte olabilmeleri için mentorluk, staj, iş deneyimi ve çıraklık eğitimi verilmesi ve bunun için yükseköğretim sağlayıcıları ve özel sektör arasındaki ortaklıklar teşvik edilmeli

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan araştırmada ülkelerin siber güvenlik stratejileri eğitim ve farkındalık bağlamında incelenerek, Türkiye'nin gelecek yıllarda hazırlayacağı siber güvenlik stratejilerine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına yönelik bulgular şu şekilde değerlendirilmiştir;

Ülkelerin %42'sinin 4 yıl ve öncesinde yapılmış siber güvenlik stratejisine sahip olduğu ve birçoğunun geçerlilik tarihinin dolduğu veya dolmak üzere olduğu görülmüştür. Teknolojinin sürekli ilerleme kaydettiği bu dönemde stratejileri güncellememek güvenlik sorunlarına yol açabilir.

Ülkelerin %98'i eğitim eylem planına sahiptir. Bu planlar içerisinde ilköğretim, lise, üniversite kademesi için müfredat çalışması yapan ülkelerin oranı %81'dir. Buna rağmen ülkelerin sadece %42'si bu kademelerde siber güvenlik eğitimi verecek olan öğretmenlerin eğitimine yönelik eylem planına sahiptir. Öğretmen eğitiminin bu derece düşük olmasına rağmen mesleki eğitime yönelik eylem planına sahip olma oranı %74'tür. Eğitim eylem planında öğretmen eğitimine azami derecede önem verilmelidir. Yetkin olmayan öğretmenlerle verilen eğitim, müfredat çok iyi hazırlanmış olsa bile verimli olmayacaktır. Öğrenciler istenilen düzeye ulaşamayacak veya ulaşmaları daha uzun zaman alacaktır. Siber güvenlik alanında yetişmiş insan kaynağı ihtiyacının sürekli artacağı göz önünde bulundurulduğunda, siber güvenlik alanında zaman kaybına fırsat verilmemelidir.

Ülkelerin %84'ü farkındalık eylem planına sahiptir. Farkındalık eylem planının oranının yüksek olmasına rağmen ülkelerin %35'si vatandaşların farkındalığını arttırmaya yönelik herhangi bir eylem planı hazırlamamışlardır. Ayrıca farkındalık çalışmaları için web portalı çalışmaları yalnızca %21'dir. Siber güvenlik zincirinin en zayıf halkası olan insanlar, yeterli bilinç ve farkındalığa ulaşmadığı sürece siber

saldırılara karşı her zaman savunmasız durumda olacaklardır. Herkese ulaşabilmek için en kolay yol olan internet ortamından erişilebilecek bir Siber Güvenlik Web Portalı, farkındalık çalışmaları için kısa zamanda belirlenen hedeflere ulaşılmasını sağlayacaktır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda Türkiye'nin gelecek yıllarda hazırlayacağı siber güvenlik stratejisi için faydalı olabilecek aşağıdaki öneriler getirilebilir;

- Kadınların siber güvenlik kariyerlerine katılımını teşvik etmek ve bu amaca yönelik programlar düzenlemek
- Gençlerin siber güvenliği etik bir şekilde öğrenmelerinin sağlanması için düzenlemeler yapılması
- Siber güvenlik alanında yükseköğretim programlarını teşvik etmek için öğrencilere eğitim bursu verilmesi
- Farkındalık arttırma çalışmaları için vatandaşlara yönelik bir Siber Güvenlik İnternet Portalı'nın kurulması
- Siber Güvenlik alanındaki öğrencilerin siber egzersizler yapabilmeleri için bulut ortamında bir ortam geliştirilmesi
- Öğrencilerin mezun olduktan sonra işverenlerin aradığı kriterlere sahip olabilmesi için Öğrenci İşe Yerleştirme programı uygulanması
- Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler, Uzaktan Eğitim ve e-Öğrenim platformlarında siber güvenlik eğitimleri hazırlanması ve erişimin artırılması

KAYNAKÇA

Ada, M. (2018). *NATO Üyesi Ülkelerin Siber Güvenlik Stratejileri Açısından İncelenmesi*, *Yüksek Lisans,* Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.

Proofpoint. (2019). *The Proofpoint Quarterly Threat Report.* https://www.proofpoint.com/us/resources/threat-reports/latest-quarterly-threat-research adresinden alındı

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, T. (2014). Siber Savaşlar. Ş. Kardaş, & A. Balcı (Dü) içinde, Uluslararası İlişkilere Giriş (s. 482). Küre Yayınları.

https://www.publicsafety.gc.ca/cnt/rsrcs/pblctns/ntnl-cbr-scrt-strtg-2019/index-en.aspx

https://www.enisa.europa.eu/topics/national-cyber-security-strategies/ncss-map

https://ccdcoe.org/library/strategy-and-governance/

https://www.cyberwiser.eu/cartography

https://cybersecuritystrategy.homeaffairs.gov.au/#

https://mup.gov.hr/eu-and-ministry/cyber-security/163

https://www.mkm.ee/en/objectives-activities/information-society/cyber-security

http://www.mcit.gov.eg/Publication/Publication_Summary/6132/

http://certgh-web.cert-gh.org/wp-content/uploads/2015/09/National-Cyber-Security-Policy-Strategy-Revised_23_07_15.pdf

https://turvallisuuskomitea.fi/en/finlands-cyber-security-strategy-2019/

https://meity.gov.in/writereaddata/files/downloads/National_cyber_security_policy-2013%281%29.pdf

https://jis.gov.jm/national-cybersecurity-strategy-making-an-impact/

https://www.gov.je/Government/Pages/StatesReports.aspx?reportid=3208

http://moict.gov.jo/uploads/studies/National%20Cyber%20Security%20Strategy%202018-2023.pdf

http://icta.go.ke/national-cyber-security-strategy/

https://www.nacsa.gov.my/ncsp.php

https://mita.gov.mt/en/maltacybersecuritystrategy/Pages/Malta-Cyber-Security-Strategy-2016.aspx

https://dpmc.govt.nz/publications/new-zealands-cyber-security-strategy-2019

https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/national-cyber-security-strategy-for-norway/id2627177/

http://www.motc.gov.qa/en/cyber-security/national-cyber-security-strategy

http://rustrans.wikidot.com/russia-s-national-security-strategy-to-2020

İLKÖĞRETİM 8. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİNDEKİ BİYOTEKNOLOJİYLE İLGİLİ KAVRAMLARIN ÖĞRENCİLER TARAFINDAN ANLAŞILABİLİRLİĞİ

Burçin ATASOY[1] Tahir ATICI[2]

1. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye, brcn.tsy@gmail.com

2. (Prof. Dr.); Gazi Üniversitesi, GaziEğitimFakültesi, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye, tatici@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, ilköğretim sekizinci sınıf müfredatında bulunan biyoteknoloji konusuyla ilgili kavramların öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinin cinsiyet ve okul farklılığıyla ilgisi olup olmadığını incelemek amaçlı yapılmıştır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçelerinde bulunan Maltepe Ortaokulu ve Ulu Önder Ortaokulunda öğrenim gören 100 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan biyoteknoloji bilgi anketi aracılığı ile toplanmıştır. Kullanılan veri toplama aracının cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,737 olarak hesaplanmış ve uzman görüşleriyle güvenirliğinin yeterli seviyede olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verileri analiz etmek için bağımsız iki örnek T-testi (Independent-Samples T-Test) kullanılmıştır. Gruplara veri toplama aracı konu işlendikten sonra son test şeklinde uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; okul değişkenleri açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir fark görülmemiştir. Farklı bölgelerde bulunan okullardaki öğrencilerin biyoteknoloji kavramlarını anlama konusunda anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Ayrıca biyoteknoloji bilgi anketinden elde edilen öğrenci cevapları incelendiği zaman öğrencilerin biyoteknoloji konusunda eksik ve yanlış bilgilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Biyoteknoloji; Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği, İlköğretim 8. sınıf öğrencileri, Bağımsız iki örnek t-testi.

GİRİŞ

Biyoloji; Yunanca bios (canlı) ve logos (bilim) kelimelerinin birleşmesiyle oluşan anlamı canlı bilimi olan bir terimdir. Tüm canlıları ve canlılar arasındaki ilişkiyi inceleyen, sürekli gelişme gösteren bir bilim dalıdır (Darçın, 2007).

Biyoloji biliminin botanik, zooloji ve tıp gibi birçok dalı vardır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknolojinin hızla gelişmesi ile birlikte birçok alanda yeni gelişmeler görülmektedir. Teknoloji, genetik mühendisliği,

biyoteknoloji gibi yaşamımıza katkı sağlayan alanlarda da ilerlemelerin olduğu bilinmektedir.

Biyoteknoloji günümüz biliminde ortaya çıkmakta olan önemli bir bilgi alanıdır ve sorunları çözmek için canlı sistemler üzerine uygulanan teknolojik uygulamalardır (Garrett, 2009).

Biyoteknoloji birden çok bilim dalını içinde barındıran bir bilim dalıdır. Yani fizik, kimya, biyokimya, genetik, fizyoloji, mikrobiyoloji, moleküler biyoloji gibi bilim dallarının ortak noktasıdır (Kolankaya'dan Akt. Akkaya ve Pazarlıoğlu, 2012).

Biyoteknolojinin tıbbi, tarım ve hayvancılık, gıda, çevre ve endüstriyel biyoteknoloji olmak üzere beş temel alanı bulunmaktadır. Biyoteknolojideki gelişmeler sayesinde insan sağlığından tarıma, kimya mühendisliğinden çevre korumaya, gıda üretiminden enerji üretimine kadar yaşamın pek çok alanı bu teknolojinin kapsamına girmiştir (Altun,ve ark.,2011).

Biyoteknoloji konusu ülkemizde uzun yıllardır ortaöğretimde biyoloji dersi müfredatında yer almaktadır. Buna rağmen yapılan çalışmaların sonucunda lise öğrencilerinin bu konuyu kavramsal olarak anlayamadığı ve alt kavramlarında anlaşılmadığı görülmektedir (Semenderoğlu ve Aydın, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 14.02.2008 tarih ve 115 sayılı kararı ile yayınlanan sekizinci sınıf fen ve teknoloji ders kitabında biyoteknoloji konusuna 'DNA ve Genetik Kod' ünitesinde detaylı bilgilere yer verilmeden değinilmektedir.

Yapılan araştırmalara bakıldığı zaman lise öğrencilerinin bile bu kavramı öğrenmede sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bu nedenle 8.sınıf öğrencilerinin müfredatına giren bu kavramı anlama ile ilgili çalışmaların yapılması son zamanlarda artmıştır.

Yaptığımız literatür taramasından da gördüğümüz üzere bu konudaki kavramların anlaşılırlığı konusunda sıkıntılar vardır. Buradan yola çıkarak yapılan bu araştırmada biyoteknoloji konusundaki kavramların anlaşılabilirliğinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu çalışma Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Maltepe Ortaokulu ve Mamak ilçesinde bulunan Uluönder Ortaokulunda öğrenim görmekte olan toplamda 100 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma bir anket üzerinden yapılmıştır. Anketin başında anketi uyguladığımız öğrencilerin cinsiyetleri ve okullarının isimleri hakkında bilgi alınmıştır. Hemen sonra ise biyoteknoloji kavramlarının öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini hesaplamak için 17 soruluk 'Biyoteknoloji Bilgi Anketi' adında

hazırladığımız anket kullanılmıştır. Bu anketin cronbach alfa güvenirlik kat sayısı 0,737 olarak tespit edilmiş ve güvenirliğinin yeterli seviyede olduğu uzman görüşü ile onaylanmıştır.

Araştırmanın değişkenleri; cinsiyet, gittikleri okul ve biyoteknoloji bilgi anketine verilen toplam doğru cevap sayısıdır. Bu araştırmada cinsiyetin ve okul farklılığının biyoteknoloji ile ilgili kavramların anlaşılmasında ilişkisi olup olmadığı incelenmiştir.

Bu araştırmada örneklem olarak Maltepe Ortaokulu ve Uluönder Ortaokulu'nda eğitimini sürdüren toplam 100 öğrenci seçilmiştir.

Sınıf	İ8SÖ (İlköğretim 8. sınıf öğrencileri)		İ8SÖ (İlköğretim 8. sınıf öğrencileri)	
Ders	Fen Bilimleri		Fen Bilimleri	
Okul	Maltepe Ortaokulu		Ulu Önder Ortaokulu	
Dağılım	50		50	
Cinsiyet	23 Erkek	27 Kız	26 Erkek	24 Kız

Çalışmada kullandığımız anketin en başında bu anketi niye uyguladığımız ve bize hangi konularda bilgi vereceği konusunda kısa bir bilgi verilmiştir. Anketimizde tek şık işaretlenen sorular kullanılmıştır.

Verilerin analizi için bağımsız iki örnek T-testi istatistiksel teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi ise SPSS 20 programı ile yapılmıştır. T-testi analizinde anlamlılık düzeyi (p) 0,05 olarak alınmıştır.

Öğrencilerin biyoteknoloji ile ilgili kavramların anlaşılmasında cinsiyet ve okula bağlı farklılık gösterip göstermediğini görmek için bağımsız iki örnek T-testinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji ile ilgili kavramların anlaşılabilirliği cinsiyet ve okul değişkenleri bakımından incelenmiştir. Araştırmada veriler 'Biyoteknoloji Bilgi Anketi' ile toplanmıştır.

2018-2019 eğitim öğretim yılında Maltepe Ortaokulu ve Uluönder Ortaokulu'nda eğitim alan 100 öğrenci ile yapılmıştır. Hazırladığımız anket Word dosyası formatında öğrencilere dağıtılıp 40 dakikalık zaman diliminde soruların cevaplanması istenmiştir. Ankara ilindeki Maltepe Ortaokulu ve Uluönder Ortaokulu'nda yapılan uygulamada cinsiyetin ve okulların biyoteknoloji kavramlarının anlaşılabilirliği üzerine etkisi

araştırılmıştır. Veri analizleri içinde bağımsız iki örnek T-testi kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir.

Group Statistics

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Toplam doğru cevap sayısı	Erkek	49	10,1020	2,54333	,36333
	Kız	51	10,8824	3,30846	,46328

N: Kişi sayısı, **Mean:** Ortalama

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Toplam doğru cevap sayısı	Equal variances	8,915	,004	-1,318	98	,190	-,78031	,59182	-1,95477	,39414
	Equal variances not			-1,325	93,555	,188	-,78031	,58876	-1,94938	,38875

F: Varyans, **Sig. (2-tailed) / p:** Anlamlılık değeri, **Mean Difference:** Ortalama fark

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan 49 erkek öğrencinin biyoteknoloji bilgi anketine verdikleri doğru cevapların ortalaması 10,1020 iken, araştırmaya katılan 51 kız öğrencinin

biyoteknoloji bilgi anketine verdikleri doğru cevapların ortalaması ise 10,8824 bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin biyoteknoloji kavramlarının anlaşılabilirliğinde p yani anlamlılık değeri 0.190 bulunmuştur. Yapmış olduğumuz analizde anlamlılık değeri 0.190 >0,05 olduğundan kız ve erkek öğrencilerin biyoteknoloji kavramlarının anlaşılabilirliği düzeylerinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Group Statistics

	Okulunuzun adı?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Toplam doğru cevap sayısı	Maltepe OO	50	10,6400	3,09549	,43777
	Uluönder OO	50	10,3600	2,86257	,40483

N: Kişi sayısı, **Mean:** Ortalama

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Toplam doğru cevap sayısı	Equal variances assumed	,394	,532	,470	98	,640	,28000	,59626	-,90326	1,46326
	Equal variances not assumed			,470	97,406	,640	,28000	,59626	-,90335	1,46335

F: Varyans, **Sig. (2-tailed) / p:** Anlamlılık değeri, **Mean Difference:** Ortalama fark

Son tablolara baktığımız zaman ise araştırmaya Maltepe Ortaokulundan katılan 50 öğrencinin biyoteknoloji bilgi anketine verdikleri doğru cevapların ortalaması 10,6400 iken, araştırmaya Uluönder Ortaokulundan katılan 50 öğrencinin biyoteknoloji bilgi anketine verdikleri doğru cevapların ortalaması ise 10,3600 bulunmuştur. Bu iki okuldaki ankete katılan tüm öğrencilerin biyoteknolojiyle ilgili kavramların anlaşılabilirliğinde p yani anlamlılık değeri 0.640 bulunmuştur. Yapmış olduğumuz analizde anlamlılık değeri 0,640>0,05 olduğundan Maltepe Ortaokulu ve Uluönder Ortaokulu'ndan katılan öğrencilerin biyoteknoloji kavramlarının anlaşılabilirliği düzeylerinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Biyoteknoloji son yıllarda hızla gelişmekte olan bir bilim dalıdır. Ülkemizin de bu alanda adını duyurabilmesi için biyoteknoloji eğitiminin farklı kademelerde öğretilmesi gerekmektedir. Günümüzde ilköğretim seviyesinde bu konuyla ilgili çok fazla çalışma görülmemektedir. Yapılan çalışmalarda da (Bilen ve Özel, 2012; Çelik ve Erişen, 2010; Kılınççıoğlu ve ark., 2017) biyoteknoloji konularının daha somut olarak bu seviyedeki öğrencilere aktarılması ve öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Okullarda çeşitli deneylerin bu şekilde planlanması gerektiği (Demirci ve Yüce, 2018) bu çalışmada da ortasya konulmuştur.

Thiemen ve Palladino'ya (2013) göre biyoteknoloji tek başına var olan, dar kapsamlı bir çalışma alanı değildir. Biyoloji, kimya, matematik, bilgisayar bilimleri, mühendislik ve ayrıca felsefe, ekonomi gibi diğer bilim dallarına dayanan, geniş ve interdisipliner bir alandır.

Yaptığımız çalışmadan elde ettiğimiz veriler ışığında biyoteknoloji ile ilgili kavramların anlaşılabilirliği konusunda lisans hatta yüksek lisans mezunu kişilerin bile eksik olduğu görülmektedir. İşte bu yüzden biyoteknoloji konusunun ilköğretimde daha geniş kapsamlı ve uygulamalar yapılarak anlatılması yönünde çalışmalar yapılmalıdır.

İşte burada Fen Bilimleri dersinin hocalarına büyük iş düşmektedir (Sinan, 2015; Üstün ve Demirci, 2106). Çocukların konuyu daha rahat anlayabilmesi, akılda kalıcı olmasının sağlanması ve uygulayarak öğrenmesine yardımcı olmalıdır.

Yaptığımız çalışmanın ardından elde ettiğimiz sonuçlara dayanarak şu yorumu yapabiliriz. Biyoteknoloji konusunu öğrenme ve öğretme konusunda değişimlere gitmeliyiz. Öğretmenlerimiz öğrenci odaklı bir anlatım biçimi tercih etmeli ve biyoteknoloji ile ilgili uygulamaları inceletmeli, öğrencileri proje vb. durumlarda biyoteknoloji ile ilgili konulara teşvik etmelidir.

KAYNAKLAR

Akkaya, A., Pazarlıoğlu, N. (2012). 21.yüzyılın anahtar teknolojisi: Beyaz biyoteknoloji. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Fakültesi Biyokimya Bölümü, İzmir.

Altun, A., Çelik, S. ve Elçin, A.E. (2011). Genetik mühendisliği, biyoteknoloji ve moleküler biyolojiyle ilgili rehber materyallerin öğrenci başarısına etkisi. ***Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education),*** 40: 21-32.

Bilen, K., Özel, M. (2012). GiftedStudents' Knowledge of and Attitudes toward Biotechnology. ***Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED),*** Cilt:6, 2: 135-152.

Çelik, O., Erişen, S. (2010). "Ortaöğretim düzeyinde biyoloji dersi kapsamında uygulanan biyoteknoloji programının değerlendirilmesi", ***Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,***26: 25-39.

Darçın, E. S. (2007). *Fen-teknoloji ve biyoloji öğretmen adayları için biyoteknoloji eğitiminin deneysel planlanması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirci, M., Yüce, Z. (2018). Biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konusunun öğretiminde 8. Sınıf öğrencileri için dersin deneysel planlanması. ***Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*** 35: 87-108.

Garrett, S. (2009). *Professional developmentfortheintegration of biotechnologyeducation*. UnpublishedMaters of Educationthesis. QueenslandUniversity of Technology.

Kılınçcıoğlu A., Atıcı T., Gündüz A. (2017). The Level of Ability of 8th Science and Technology Syllabus to Raise Interest of Students towards Biotechnology. 3rd International Congress on Education Sciences and Learning Technology (ICESLT) No: 3794053, Greece.

Semederoğlu, D., Aydın, H. (2014). Öğrencilerin Biyoteknoloji Ve Genetik Mühendisliği Konularını Kavramsal Anlamalarına Yapılandırmacı Yaklaşımın Etkisi. ***TurkishStudies - International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic,*** Cilt:9, 8: 751-773.

Sinan, O. (2015). Öğrencilerin Biyoteknoloji İle İlgili Bilgi ve Tutumların Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. ***YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,*** Cilt:12, 1: 183-201.

Thieman, J.W.& Palladino, A. M.(2013). *Biyoteknolojiye giriş* (M. Tekeloğlu, Çev.). Ankara: Palme.

Üstün, Ç., Demirci, N. (2106). Biyoteknoloji, tıp ve etik. ***Ege Tıp Dergisi / Ege Journal of Medicine,*** Cilt:55, 3:158-162.

MÜZİK EĞİTİMİ YÖNTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ

Comparative Analysis of Music Education Methods

Elif AKDEMİR[1] Ayşe BAŞ GÖNÜL[2]

1. (Dr.); Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Zonguldak-Türkiye, akdemirelif@gmail.com

2. (MA); Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Zonguldak-Türkiye, aysebas88@hotmail.com

Öz: Bu araştırmanın amacı ülkemizde yeni uygulanmaya başlanan Preschool Prodigies müzik eğitiminin farklılıklarını, derse etkilerini ve öğrencilerin müziksel gelişimlerine katkılarını, geleneksel yaklaşım ile karşılaştırarak sunmaktır. Araştırma okul öncesi 5 yaş öğrencilerinden oluşan iki grup üzerinde yapılmıştır. Gruplardan birinde Preschool Prodigies müzik eğitimi, diğerinde ise geleneksel yaklaşıma (öğretmen merkezli) dayalı öğretmen merkezli müzik öğretimi uygulanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden karşılaştırmalı durum çalışması kullanılmıştır. İki farklı grup ve uygulamanın değerlendirilmesi karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Preschool Prodigies müzik öğretisi uygulanan ve geleneksel yöntemin uygulandığı gruplarda nota bilgisi Preschool Prodigies müzik öğretisinin uygulandığı grupta pozitif farklar olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Preschool Prodigies müzik öğretisine dayalı müzik öğreniminin notayla müzik aleti çalabilme becerilerinin geliştirilmesinde, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Eğitim, Okul Öncesi

Abstract: The aim of this research is to present the differences of the Preschool Prodigies music education, the effects of the course and the contribution of the students to the musical development by comparing the traditional approach. The research was conducted on two groups of preschoolers aged 5 years. Preschool Prodigies music education was used in one group and teacher centered music education based on traditional approach (teacher centered). Case study was used in qualitative research designs. The evaluation of two different groups and applications are presented comparatively. Musical information of Preschool Prodigies music group and the traditional method was applied. According to the results of the research, it can be said that music learning based on Preschool Prodigies music teaching is more effective than music teaching based on traditional approach in developing the skills of playing musical instruments with notes.

Keywords: Music, Education, Preschool

GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı; Erken dönem müzik dersleri için ülkemizde yeni uygulanmaya başlayan Preschool Prodigies Müzik Eğitimi Programının yaygınlaştırılması ve bu eğitimin müzik dersi uygulamalarına etkilerini değerlendirmek, Preschool Prodigies müzik eğitimi alan ve almayan 5 yaş grubu öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ile müzikal düzeylerini belirleyerek yürütülen müzik derslerinin Preschool Prodigies müzik eğitim etkinlikleriyle yapılandırıldığında öğrencilerin müziksel gelişimlerinin nasıl etkileneceğini tespit etmek amaçlanmıştır.

Müzik derslerinde öğretmenin yetkinliği önemlidir, alanına hâkim, araştırmacı, yeniliklere açık bir müzik öğretmeni ya da anaokulu öğretmeni müzik derslerini verimli ve aktif olarak tamamlayabilir. Bu süreçte kullanılan materyallere ulaşabilmek, sınıf ortamı, yeterliliği, teknolojiye ulaşabilirdik de bir o kadar önemlidir. Derslerde bir müzik sınıfının, müzik aletlerinin, çeşitlik materyallerin ve kaynakların eksikliği öğretmeni geleneksel (öğretmen merkezli) uygulamaya iter ve dersin öğretmenin aktif çocukların pasif olarak katıldığı bir uygulamaya itebilir. Okul öncesinde öğretmenin rolü koşullara ve öğretim yaklaşımına bağlı olarak değişebilir.

Okul öncesi müzik derslerini daha çok sınıf öğretmenleri özel okullarda müzik öğretmenleri uygulamaktadır. Erken dönem müzik eğitiminde daha çok geleneksel (öğretmen odaklı) yöntem ya da orff yöntemi kullanılmaktadır. Son zamanlarda orff eğitimine verilen önem yeni araştırmaların, kitapların, etkinliklerin çoğalmasına sebep olmuştur bu sayede öğretmenler bu kaynaklardan yararlanarak müzik ders planlarını ve uygulamalarını hazırlamaktadır. Ülkemizde okul öncesi müzik derslerinde daha çok orff aletleri kullanılmaktadır, bundaki amaç çocuklarda ritim duygusu gelişimini desteklemek ve beden-kas gelişimine katkı sağlamaktır. Öğrenciler yaratıcı danslara, müzikli oyunlarla ve ritim aletleriyle müzik dersine katılmaktadır. Öğrencilere nota bilgisi ya da öğretimi daha çok ilkokul da gösterilmektedir.

Preschool Prodigies Müzik Eğitim Programı erken dönem çocuklukta öğrencileri nota, ritim ve müzik kültürüyle tanıştırıp müzik derslerini aktif ve keyifli hale getirmeyi amaçlamıştır. Öğrenciler her biri farklı sesler ve renklere sahip olan zilleri çalarak seslerle tanışır ve kolay çalınışı sayesinde müzik aleti çalma uygulamasına başlamış olur. Enstrüman çalmak çocukların kas gelişimine ve özgüven gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu araştırmada da ülkemizde yeni uygulanmaya başlayan bu yöntemin müzik dersine katkısı sunulmuştur.

MATERYAL & YÖNTEM

Araştırmada Preschool Prodigies müzik öğretimi uygulanan ve geleneksel yöntemle müzik öğretimi uygulanan çocukların müzik öğretiminde ve çocukların üzerindeki etkilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında araştırmanın niteliğinin ortaya konulmasında mevcut durumun detaylı incelenmesi çalışmanın etkinliğini arttırmaktadır. Karşılaştırmalı durum çalışmasında araştırmacı birden çok durumu araştırır. Araştırılan durumların birbiriyle olan ilişkisi, benzerlikleri ve farklılıkları ayrıntılı incelenerek sunulmaktadır. Sunulan verilerde her durum kendi içinde değerlendirilerek karşılaştırılır ve araştırma sonunda rapor haline dönüştürülür (Saban ve Ersoy, 2016:138).

Durum çalışmasında araştırma sürecine başlamadan önce amaç belirlenmelidir. Yapılacak olan çalışmanın nasıl ve neden sorularına dayanan amaçları ve ortaya çıkartılması istenen durumun belirtilmesi gerekir. Amaç belirlemede araştırmaya neden ihtiyaç duyulduğu belirtilmeli ve bu doğrultuda araştırma şekillenmelidir. Durum çalışmasında araştırmacı çalışma planını kendine göre düzenleyebilir (eğitimde nitel araştırma desenleri, 123, saban Ersoy).Araştırmada, Preschool Prodigies müzik öğretisi ve geleneksel müzik öğretisi karşılaştırılmış, müzik öğretimi ve öğrencilerin müzikal gelişimi üstündeki etkilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu sebeple nitel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı durum çalışması deseni seçilmiştir. Yapılacak araştırmanın problemleri belirlenmiş, araştırma soruları bu problemlere göre düzenlenmiştir. Araştırmanın yapılacağı gruplar belirlenmiştir. Araştırılacak konu ile ilgili benzer araştırmalar incelenmiştir. Değerlendirilecek gruplara araştırma öncesi uygulanacak olan durumun etkilerini gözlemlemek için bir gözlem formu geliştirilmiştir.

Araştırma süreci bir eğitim öğretim yılı birinci döneminde 8 haftayı kapsamaktadır. Araştırmaya başlamadan önce araştırmanın yapılacağı okul yönetimi ve öğretmenler bilgilendirilmiştir. Her uygulama sonrası öğretmen tarafından gözlem formu doldurulmuştur. Uygulama yapılırken araştırmacı tarafından ses ve görüntü kayıtları alınmıştır. Veriler her hafta toplanarak düzenlenmiştir. Veriler geçerlik ve güvenirlik oluşması için uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmada veriler sunulduktan sonra bulgular belirlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulguların yorumlarına göre araştırmanın sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın evrenini Zonguldak ilinde merkezde bulunan özel bir anaokulunda öğrenimine devam eden 5 yaş grubu 2 sınıfı oluşturmaktadır. A grubunda 5 kız 7 erkek, 12 kişiden bulunmaktadır. B grubunda 3 kız 6

erkek, 9 kişiden bulunmaktadır. İki grupta da aynı kazanımlar hedeflenmiş ve dersler bu doğrultuda işlenmiştir. Araştırmanın uygulandığı gruplarda süre eşit olarak kullanılmıştır. Araştırma gruplarında uygulama öncesi, ders planları ve hedefleri önceden hazırlanarak düzenlenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma 8 hafta sürmüştür, dersler haftada 1 kez 30 dakika sürede gerçekleşmiştir. Ders boyunca gözlem yapılmıştır, öğrencilerin görüşleri alınmıştır, görsel ve işitsel kayıtlar alınmıştır. Araştırmada Preschool Prodigies öğretisinin ders programından faydalanılmıştır. Öğrenci grubunun yaş özelliği göz önüne alınarak dersler planlanmıştır. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi seçilmiştir.

BULGULAR

1. Preschool prodigies müzik eğitimi alan 5 yaş grubu öğrencilerinin müzikal gelişimi ile müzik dersine ilişkin tutum değerlerini ortaya koyması,

2. Ülkemizde işlenen müzik eğitimi programlarının geliştirme çalışmalarına katkıda bulunması, Müzik öğretmenlerine yeni bir yaklaşım, yöntem ve fikir vermesi,

3. Ülkemizde yeni uygulanmaya başlayan bu programın tanıtılması bundan sonra yapılacak olan müzik eğitimi araştırmalarına ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada Preschool Prodigies öğretisine dayalı müzik derslerinin uygulandığı grup, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik derslerinin uygulandığı gruba göre daha başarılı olmuştur. Preschool Prodigies müzik eğitiminin uygulandığı müzik derslerinde öğrencilerin derse aktif katılımı ve müziksel bilgileri öğrenmeleri bu başarıya etkendir.

Araştırma sonuçlarına göre Preschool Prodigies müzik öğretisine dayalı müzik öğreniminin notayla müzik aleti çalabilme becerilerinin geliştirilmesinde, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Her iki grupta da ses eğitimi uygulanmış, Preschool Prodigies öğretisinin uygulandığı grupta artı olarak interaktif videolar, müzik aleti eğitimi etkinlikleri yer aldığı için çocukların seslerini kullanmalarında olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

1. Çalık Çetin G (2011) Etkinlerle Müzik Öğretimi, 2.Baskı, ISBN: 978-975-499-576-3,Kök Yayıncılık, Ankara,23-35.

2. Sun M ve Seyrek H (2002) Okul Öncesi Eğitiminde Müzik, 1. Baskı, ,Müzik Eserleri Yayınları, İzmir, 30-34.

3. Küçüköncü Yılmaz H (1990) Müzik Eğitimi Ve Öğretimi, 1. Baskı, ISBN: 6055983055, Trakya Üniversitesi Çanakkale Eğitim Yüksekokulu Yayınları, 50-68.

4. Çiçek Sebahattin (2000) İlköğretimde Müzik, 1. Baskı, Ezgi Kitabevi, 8-18.

5. Uçan A (2006) Tarihsel Süreç içinde Türk Müzik Eğitimine Genel Bir Bakış, 29 Mayıs 2006, İstanbul, Türkiye'de Müzik Kültürü Kongresi, Elbaş O, Kalpaklı M ve ÖZTÜRK O, ISBN: 9789751623690, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 413-442.

6. Say A (2006) Türkiye'de Günümüzün Müzik Eğitimi Kurumlarına Genel Bir Bakış, 29 Mayıs 2006, İstanbul, Türkiye'de Müzik Kültürü Kongresi, Elbaş O, Kalpaklı M ve ÖZTÜRK O, ISBN: 9789751623690, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 443-449.

7. Selanik C (1996) Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni, 1. Baskı, ISBN: 9789755531137, Doruk Yayınları, 293-295.

8. Say A (2001) Müziğin Kitabı, 3. Baskı, ISBN: 975-7436-27-5, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, 9-20.

9. Gedikli E (2007) Okulöncesi Müzik Etkinlikleri Eğitimi, 1. Baskı, Eski Kitabevi, 18-27.

10. Ürfioğlu A (1989) Bebeklik Ve Okulöncesi Dönemde Müziğin Gelişimi Ve Eğitimi, 1. Baskı, Ya-pa Yayınları.

11. Say A (2006) Müzik Tarihi, 6. Baskı, ISBN: 9757436186, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

12. Bilen S, Özevin B ve Canakay E (2011) Orff Destekli Etkinliklerde Müzik Eğitimi, 2. Baskı, ISBN: 9786058933521, Müzik Eğitimi Yayınları, Ankara, 17-25.

13. MEB (2017) Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi, Ankara, 2-22

14. Bulut M (2017) Müzik Özel Öğretim Yöntemleri, 1. Baskı, ISBN: 9786051807751, Gece Kitaplığı, Ankara 55-60

15. Creswell J. (2013) Nitel Araştırma Yöntemleri, 3. Baskı, ISBN: 9786054627455, Siyasal Kitapevi, Ankara, 96-100

16. Say A (2007) Müzik Yazıları, 1. Baskı, ISBN: 9757436331, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Anakara, 11-15

17. Saban A ve Ersoy E(2016) Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri, 1. Baskı, ISBN: 9786051701141, Anı Yayıncılık, Ankara, 130-145

18. Kuş E (2003) Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri, 1. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 61-87

19. Yıldırım A ve Şimşek H (2016) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 10. Baskı, ISBN: 9789750239991,Seçkin Yayıncılık, Ankara, 67-303

20. Glesne C (2015) Nitel Araştırmaya Giriş, 5. Baskı, ISBN: 9786054434992, Anı Yayıncılık, Ankara, 93

21. Özden Y ve Durdu L (2016) Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri, 1. Baskı, ISBN:9786051701097, Anı Yayıncılık, Ankara, 5-8

22. Creswell J. (2016) Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları, 2. Baskı, ISBN: 9786055472146, Eğiten Kitap Yayıncılık, Ankara, 64-167

23. Merriam S. (2015) Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber, 3. Baskı, ISBN: 9786051332505,Nobel Yayıncılık, Ankara, 39-55

ÇOCUKLARIN RESİM ÇALIŞMALARINA OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ

Examination of Preschool Teacher Candidates' Approaches to Children's Painting Works

Ümit DENİZ[1] Vedat Bayraktar[2]

1. (Prof. Dr.)Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye,
umitdeniz@gazi.edu.tr

2. (Dr.) Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye,
vbayraktar@gazi.edu.tr

Öz: Öğretmenlerin, çocukların yaptıkları resimlere olan yaklaşımları, onların sanata yönelik tutum ve algılarının yanı sıra estetik bilinçlerini, ruhsal yönden sağlıklı bir yapıya sahip olmalarını da etkilemektedir. Bu nedenle araştırma, öğretmen adaylarının çocukların yaptıkları resim çalışmalarına yönelik yaklaşımlarının tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma nicel desenlerden tarama modelinde planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında farklı sınıflarda öğrenim gören 279 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu ve "Beğenme/Övgü, Araştırıcı/Sorgulayıcı, Düzeltici ve Eğitici/Geliştirici" olmak üzere 4 alt boyut ve toplam 24 maddeden oluşan "*Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu*" kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda; beğenme/övgü alt boyutunda cinsiyet, mezun olunan lise, ailede görsel sanatla ilgili mesleği olma, ikamet ettiği yer, anne öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, ders alma durumu değişkenleri ile anlamlı fark bulunmazken; sınıf ve yaş değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutunda cinsiyet, yaş, sınıf, mezun olunan lise, ailede görsel sanatla ilgili mesleği olma, anne öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, ders alma durumu değişkenlerinde anlamlı fark bulunmazken; ikamet ettiği yer değişkeninde anlamlı bir fark bulunmuştur. Düzeltici alt boyutunda cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, ailede görsel sanatla ilgili mesleği olma, ikamet ettiği yer, anne öğrenim düzeyi, baba çalışma durumu, ders alma durumu değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmazken; sınıf değişkeninde anlamlı bir fark bulunmuştur. Eğitici/geliştirici alt boyutunda cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, ailede görsel sanatla ilgili

mesleği olma, ikamet ettiği yer, anne öğrenim düzeyi, baba çalışma durumu, ders alma durumu değişkenlerinde anlamlı fark bulunmazken; sınıf değişkeninde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Resim, Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaklaşımları

Abstract: Teachers' approach to children's paintings, as well as their attitudes and perceptions towards art, affect their aesthetic consciousness and have a spiritually healthy structure. For this reason, the research was conducted to determine the approaches of teacher candidates towards the painting activities of children. The research was planned in the screening model of quantitative designs. The sample of the study consists of 279 preschool teacher candidates who are studying in different classes in Preschool Education Department of Gazi University, Faculty of Education, Gazi University in 2018-2019 academic year. Including General Information Form prepared by the researchers as a data collection tool and "Liking / Praise, Researcher / Questioner, Corrector and Trainer / Developer" it is used "Tool for Determining Approaches to Children's Pictures: Teacher Form" which consist of 4 sub-dimensions and a total of 24 items. The data obtained were analyzed using SPSS program.

As a result of the research; while there was no significant difference in the sub-dimension of liking / praise, with the variables of gender, high school graduation, being a profession related to visual art in family, place of residence, mother education level, mother working status, father working status, taking lessons; there was a significant difference in grade and age variables. While there was no significant difference gender, age, class, high school graduation, visual arts profession in the family, mother's education level, mother's working status, father's working status, taking lessons in investigator / interrogator sub-dimension; a significant difference was found in the variable of residence. While there was no significant differences in the variables of gender, age, high school graduation, being a profession related to visual art in the family, place of residence, mother's education level, father's working status and taking lessons in the corrective sub-dimension; a significant difference was found in the class variable. While there were no significant differences in the variables of gender, age, high school graduated, being a profession related to visual art in the family, place of residence, education level of the mother, working status of the father and the status of taking courses in the developer sub-dimension; A significant difference was found in the class variable.

Keys Word: Preschool Education, Drawing, Preschool Teacher Candidates' Approaches

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, çocuğun gelişiminin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuğa sunulan erken uyarıcı çevre, var olan potansiyelini en üst seviyeye çıkarabilmesi için önemlidir. Bu nedenle bu dönemde çocuğa sunulan fırsatlar da önem kazanmaktadır. Çocukların bu dönemde yapmayı sevdikleri etkinliklerden biri de resimdir. Çocuklar erken çocukluk döneminden itibaren resme ilgi göstermeye başlarlar (Oğuz, 2010).

Çocuklardaki bu resim yapma isteğinin nedeni araştırmacılar için araştırma konusu olmuştur. Yapılan araştırmalarda, çocukları resim yapma davranışına iten motivasyon kaynağının önemli olduğuna vurgu yapılmıştır (Makin, White ve Owen, 1996). Çocukların niye resim çizdiklerine dair iki bakış açısı bulunmaktadır. Birincisi, doğal gelişim sonucu olarak kendilerini ifade etme isteğidir. İkincisi ise yetiştirilme tarzının bir sonucu olarak çocukların resimlerinin yaşadıkları çevre ve kültürden etkilenmesidir (Anning ve Ring, 2004).

Erken çocukluk döneminde dil gelişimi sınırlı olduğu için çocuklar kendilerini iyi ifade edememektedir (Artut, 2001; Cappacchione, 2012). Resim yoluyla, farkında oldukları ya da olmadıkları duygu ve düşüncelerini, daha kolay ifade edebilmektedirler. Bu nedenle resme çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminin aynası denilebilir. Kısaca resim, çocuğun iç dünyasını yansıtmaya yarayan bir ifade aracıdır (Erdoğan ve diğerleri, 2003; Buyurgan ve Buyurgan, 2012; Halmatov, 2017; Yavuzer, 2007). Bu nedenle de çocuk resimleri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Melekoğlu ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada, çocukların yaptığı resimlerin tanınmaları ve problem davranışları hakkında bilgi edinmede yardımcı olduğu saptanmıştır.

Bu dönemde resim ile ilgili, yetişkinlerin yönlendirmeleri ile yapılacak etkinlikler de öğrenme ve öğretme süreci için iyi bir araçtır. Resim çocukların yeni edindiği bilgileri kullanabilecekleri öğrenme sürecini tamamlayan bir etkinliktir. Yani çocuğa aynı zamanda bir öğrenme yaşantısı sunmaktadır (Can Yasar ve Aral, 2009; Yavuzer 2007a). Bu dönemde çocuğa sunulan fırsatlardan biri de resim yapmasına fırsat vermek ve bilinçli bir şekilde desteklemektir. Bu süreçte de öğrenme sürecinin zenginleşmesi ve pozitif yönde gelişebilmesi için en etkili kişi, öğretmendir (Kamri, 2001).

Öğretmen ya da yetişkin, çocuğun sanatsal çalışmalar yapmasını destekler ve teşvik eder. Ancak çocuğun yaptığı resimlere müdahale edilmez. Yapılan müdahaleler çocuğun cesaretini kırabilir ve bundan sonraki çizimlerinde de yetişkinlerden yardım bekleyebilir. Bu da çocuğun benlik bilincini olumsuz yönde etkileyebilir (Çakır İlhan, 2002).

Erken çocukluk döneminde çocuklar resim yaparken çoğu zaman uzun uzun düşünürler ve yaptıkları resmi beğenmeyebilirler (Yavuzer, 2007b). Çevrelerinde bulunan kişileri ve nesneleri iyi ifade ettiklerini düşündükleri resimleri ise beğenirler (Malchiodi, 2005). Yaptıkları resimlerin çevrelerindeki kişiler tarafından da beğenilmesini isterler. Bu nedenle çevrelerinden gelen olumlu ve olumsuz geribildirimler de sanata ve resme ilgilerinin devam edebilmesi açsından çok önemlidir (Anning ve Ring, 2004; Metin, 2009; Richards, 2003;Oğuz, 2010). Aksi durumda, hem kendi beğenilerine hitap etmediği hem de çevreden aldıkları olumsuz tepkiler sonucu zamanla resim yapmaktan uzaklaşabilirler (Büyükkarabacak, 2008). Bu nedenle çocukların gelecekteki sanat etkinliklerine zemin hazırlamak ve resim etkinliklerine pozitif yönde destek olmak önemli görülmektedir (Güngör ve arkadaşları, 2002).

Çocukların sanat çalışmalarına olumlu tepkiler vermek, resim ilgilerinin ve çalışmalarının devamı için gereklidir. Öğretmenlerin, sanat öğelerini sürece dâhil etmesi, çocukların sanatı hakkında konuşması, çocuklara gelecek yaşantılarında sanata eleştirel açıdan bakabilme, ayrıntıları görebilme yetisi de kazandırabilmektedir. Sanat öğelerini bilmeyen ve bunları resim sürecinde doğru bir biçimde kullanmayan öğretmen, çocuğun yaptığı resimlerinin aynı yönde tekrarlamasına sebep olabilmekte ve zamanla bu tutum çocuğun resmini monotonlaştırabilmektedir. Bu da, çocuğun yaptığı resimlerden keyif almamasına resim yapmaktan uzaklaşmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle öğretmen, hem sanat açısından hem de çocuğun resim çalışmalarına nasıl tepkiler vermesi gerektiği konularında kendisini geliştirmiş olması gerekmektedir (Kehnemuyi, 2006). Bu doğrultuda sanat diyaloğu için pozitif ve sağlıklı bir yaklaşımı benimsemek, estetik farkındalığı ve potansiyeli artırma konusunda önemli bir aşamadır (Fox ve Schirrmaher, 2014).

Öğretmenler sanat diyaloğu olarak altı geleneksel yaklaşımı kullanmaktadır. Bu yaklaşımlar Schirrmacher (1986) tarafından "takdir etme, değer verme, yargılama, soru sorma, dolaylı bilgi alma ve düzeltme" yaklaşımı olarak belirtilirken; Ulutaş ve Ersoy (2004) tarafından "övgü, değer verici, yargılayan, sorgulayıcı, araştırıcı ve düzeltici" yaklaşımlar olarak belirtmiştir.

Öğretmenler, çocukların sanat çalışmaları esnasında sözel veya sözel olmayan birtakım tepkiler ile geri bildirimler vermektedir (Fox ve Schirrmaher, 2011;Roland, 2006). Öğretmenlerin bazı tepkileri çocuklar için olumsuz olabilmektedir. Örneğin öğretmenin “Bu bir tavşan gibi görünmüyor.” veya “Ağaç böyle mi olur?” gibi geribildirimleri çocuğun kendine güveninin düşmesine neden olabilmektedir. Her türlü olumsuz müdahale ve otorite, çocukları olumsuz etkilemektedir. Çocukların sanata

ve resme karşı isteklerini azaltabilmektedir. Çocuklar yetişkinler gibi resim yapamamaktadır. Çocukları değerlendirirken bu hususun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Destekleyici ortamlar, çocukları teşvik eder, özgüvenlerini artırır ve mutlu eder (Demirci, 2008; Oğuz, 2010). Örneğin öğretmenler, "Yaptığın bu resmi çok beğendim"; "Renkleri çok güzel kullanıyorsun" gibi ifadelerle çocukları teşvik edebilir (Güngör ve diğerleri, 2002).

Bu nedenler ile öğretmenlerin, erken çocukluk döneminde, çocukların resimlerine karşı verecekleri sözel ve sözel olmayan tepkilerin öneminin farkında olmaları ve gerek lisans eğitimleri sırasında gerekse öğretmenlik süreçlerinde kendilerini sanat ve sanata karşı uygun yaklaşımlar konusunda devamlı geliştirmeleri gerekmektedir. Bu gereklilik, bu çalışmada, öğretmen adaylarının çocukların resimlerine yaklaşım şekillerinin belirlenmesi gereksinimini doğurmuştur.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların resimlerine yaklaşımlarını belirlemek amacı ile yapılan çalışma betimsel tarama modelindedir. Bir grubun var olan özelliklerini veya var olan bir durumunu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırmalar genel tarama araştırmaları olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2018).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yolu ile Ankara ilinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin temel eğitim bölümü okul öncesi eğitimi anabilim dalında okuyan öğretmen adayları oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, kolay olanı seçmek, para ve çabadan tasarruf sağlamak için yapılan örnekleme şeklidir (Baltacı, 2018). Bu örnekleme şeklinde araştırma sonuçları, diğerlerine genellenemez sadece çalışmaya katılanlar ile sınırlıdır. 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören gönüllü 279 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu" ve "Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu" kullanılmıştır.

***Genel Bilgi Formu*:** Genel Bilgi Formu'nda; öğretmen adayının cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, mezun olduğu lise, aile bireylerinde görsel

sanatla ilgili bir mesleğe sahip olma durumu, ailenin ikamet ettiği yer, anne ve baba öğrenim düzeyi, anne ve baba çalışma durumu, lisede görsel sanatlarla ilgili ders alma durumu gibi sorulara yer verilmiştir.

Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu: Çocuk Resimlerine Yönelik Yaklaşımları Belirleme Aracı: Öğretmen Formu Gürbüz ve Deniz (2017) tarafından geliştirilmiştir. Form, "Beğenme/Övgü, Araştırıcı/Sorgulayıcı, Düzeltici ve Eğitici/Geliştirici" olmak üzere 4 alt boyut ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde 5'li likert tipi ile derecelendirilmiştir. Derecelendirmeler "hiçbir zaman(1), nadiren(2), bazen(3), sık sık(4) ve her zaman (5)" şeklindedir. Puan arttıkça öğretmenin benimsediği yaklaşım ortaya çıkmaktadır.

Ölçeğin, güvenirliğine ilişkin kanıt elde edebilmek için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,87 olarak bulunmuş. Faktörlerin her biri için Cronbach Alpha katsayısı ayrı ayrı hesaplanmış. Birinci faktör için Cronbach Alpha katsayısı ,91, ikinci faktör için ,84, üçüncü faktör için ,83 ve son olarak dördüncü faktör için ,86 olarak bulunmuş (Gürbüz ve Deniz, 2017).

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Çalışmada verilerin toplanması, Mayıs 2018'de gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşamasından önce araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına, araştırma amacı, çalışmaya katılımda gönüllülüğün esas alındığı ve hiçbir kimlik bilgisi istenmediği belirtilmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle demografik veriler betimsel olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının, çocukların resimlerine yaklaşım puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro Wilk-W ve Kolmogrov testleri ile sınanmıştır. Puanlar normal dağılım göstermediği için cinsiyet, yaş, sınıf, mezun olunan lise, ailede görsel sanatla ilgili mesleği olma, ikamet ettiği yer, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, baba çalışma durumu, ders alma durumu ve resim sanatına özel ilgi değişkenleri ile karşılaştırılmasında "Mann Whitney U" ve "Kruskal Wallis" testleri kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel değerlendirmelerde, anlamlı farklık ortaya çıktığında da farkın kaynağını bulmak amacı ile "Scheffe Testi"nden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımları" beğenme/övgü, araştırıcı/sorgulayıcı, düzeltici ve eğitici/geliştirici boyutlarında puanlarının, çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için

gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi ve ikiden fazla grup için gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçları bu bölümde sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımlarının Cinsiyete Göre U Testi Sonucu

	Cinsiyet	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**P**
Beğenme/	*Kadın*	255	140,87	35922,00	2838,00	.556
Övgü	*Erkek*	24	130,75	3138,00		
Araştırıcı/	*Kadın*	255	141,03	35961,50	2798,50	.485
Sorgulayıcı	*Erkek*	24	129,10	3098,50		
Düzeltici	*Kadın*	255	136,13	34712,00	2072,00	.007
	Erkek	24	181,17	4348,00		
Eğitici/	*Kadın*	255	140,45	35815,00	2945,00	.760
Geliştirici	*Erkek*	24	135,21	3245,00		

Tablo 1 incelendiğinde, beğenme/övgü, araştırıcı/sorgulayıcı, düzeltici ve eğitici/geliştirici boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>.05). Öğretmen adaylarının çocukların resim çalışmalarına yönelik tutumlarının beğenme/övgü, araştırıcı/sorgulayıcı, düzeltici ve eğitici geliştirici alt boyutlarında yaklaşımlarının, cinsiyetlerine göre benzer olduğu söylenilebilir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımlarının Yaşlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	**n**	**Sıra Ortalaması**	**s d**	**X²**	**p**
	(1)18 yaş	36	187,94			
Beğenme/	*(2)19 yaş*	62	153,66			**.000**
Övgü	*(3)20 yaş*	42	126,93	4	33,99	**1>4**
	(4)21 yaş	83	124,70			**1>5**
	(5)22 yaş ve üzeri	56	126,54			**1>3**
	18 yaş	36	125,36			
Araştırıcı/	*19 yaş*	62	142,54			
Sorgulayıcı	*20 yaş*	42	157,95	4	20,86	.423
	21 yaş	83	134,07			

	22 yaş ve üzeri	56	141,93			
	18 yaş	36	147,96			
Düzeltici	*19 yaş*	62	154,88			
	20 yaş	42	151,94	4	7,50	.052
	21 yaş	83	119,13			
	22 yaş ve üzeri	56	140,38			
	18 yaş	36	107,81			
Eğitici/	*19 yaş*	62	147,95			.110
Geliştirici	*20 yaş*	42	146,32	4	16,10	
	21 yaş	83	138,12			
	22 yaş ve üzeri	56	149,94			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının beğenme ve övgü boyutunda aldıkları puanlar, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşırken (P<.05), araştırıcı/sorgulayıcı, düzeltici ve eğitici/geliştirici boyutlarında yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05). Beğenme/övgü alt boyutundaki anlamlı fark 18 yaşında olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının (sıra ortalaması=187,94); 20 yaşında olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (sıra ortalaması=126,93); 21 yaşında olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (sıra ortalaması=124,70) ve 22 yaş ve üzeri olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (sıra ortalaması=126,54) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuç, yaşı küçük olan öğretmen adaylarının, çocukların resimlerine nasıl dönütler verebilecekleri konusunda henüz lisans dersi almamaları ve sanat çalışmalarında geleneksel yöntemlerle iletişim kurmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımlarının Devam Ettikleri Sınıfa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	**n**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	**X²**	**p**
	(1)Birinci sınıf	87	185,90			
Beğenme/	*(2)İkinci sınıf*	67	114,28			**.000**
Övgü	*(3)Üçüncü sınıf*	64	109,98	3	33,99	**1>3**
	(4)Dördüncü sınıf	61	134,27			**1>2**
						1>4
	(1)Birinci sınıf	87	132,91			

Araştırıcı/	*(2)İkinci sınıf*	67	138,94			
Sorgulayıcı	*(3)Üçüncü sınıf*	64	140,16	3	20,86	.599
	(4)Dördüncü sınıf	61	151,11			
	(1)Birinci sınıf	87	162,19			**.001**
Düzeltici	*(2)İkinci sınıf*	67	148,41			**1>3**
	(3)Üçüncü sınıf	64	122,08	3	7,50	**1>4**
	(4)Dördüncü sınıf	61	117,92			
	(1)Birinci sınıf	87	117,94			
Eğitici/	*(2)İkinci sınıf*	67	158,00			**.001**
Geliştirici	*(3)Üçüncü sınıf*	64	161,35	3	16,10	**1<2**
	(4)Dördüncü sınıf	61	129,30			**1<3**

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının beğenme/övgü, düzeltici ve eğitici/geliştirici boyutlarında aldıkları puanlar, sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşırken (P<.05), araştırıcı/sorgulayıcı boyutda sınıf değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05). Beğenme /övgü alt boyutundaki anlamlı fark, birinci sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının (sıra ortalaması=185,90); ikinci sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (sıra ortalaması=114,28); üçüncü sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (sıra ortalaması=109,98) ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (sıra ortalaması=134,27) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Benzer şekilde, düzeltici alt boyuttaki anlamlı fark da birinci sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının (sıra ortalaması=162,19); üçüncü sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (sıra ortalaması=122,08) ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (sıra ortalaması=117,92) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Eğitici/geliştirici alt boyutundaki anlamlı fark ikinci sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının (sıra ortalaması=158,00) ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının (sıra ortalaması=161,35) birinci sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (sıra ortalaması=117,94) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının lisans dersleri ile birlikte doğru yaklaşım düzeylerinin arttığını düşündürmektedir. Araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutta ise öğretmen adaylarının çocukların resim çalışmalarına yönelik benimsedikleri yaklaşımların bir birine benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımlarının Mezun Oldukları Lise Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Mezun Olunan Lise	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Beğenme/ Övgü	*Kız Meslek Lisesi*	65	140,39			
	Diğer Meslek Liseleri	45	145,94			
	Fen, Anadolu, Temel Lise	169	138,27	2	33,99	.850
Araştırıcı/ Sorgulayıcı	*Kız Meslek Lisesi*	65	138,12			
	Diğer Meslek Liseleri	45	148,32			.747
	Fen, Anadolu, Temel Lise	169	138,51	2	20,86	
Düzeltici	*Kız Meslek Lisesi*	65	140,28			
	Diğer Meslek Liseleri	45	151,61	2	7,50	.533
	Fen, Anadolu, Temel Lise	169	136,80			
Eğitici/ Geliştirici	*Kız Meslek Lisesi*	65	143,17			
	Diğer Meslek Liseleri	45	137,98	2	16,10	.932
	Fen, Anadolu, Temel Lise	169	139,32			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının beğenme/övgü, araştırıcı/sorgulayıcı, düzeltici ve eğitici/geliştirici boyutunda aldıkları puanlar mezun olunan lise değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05). Öğretmen adaylarının mezun olduğu lise değişkenine göre çocukların resim çalışmalarına yönelik tutumlarının alt boyutlarda benzer olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün, çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarında etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımlarının Ailelerinde Görsel Sanatla İlgili Meslek Mensubu Olma Durumuna Göre U Testi Sonucu

	İlgili Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Beğenme/Övgü	*Evet*	19	142,76	2712,50	2898,05	.854
	Hayır	259	139,26	36068,50		
Araştırıcı/Sorgulayıcı	*Evet*	19	150,66	2862,50	2248,50	.527

	Hayır	259	138,68	35918,50		
Düzeltici	*Evet*	19	127,47	2422,00	2232,00	.489
	Hayır	259	140,38	36359,00		
Eğitici Geliştirici	*Evet*	19	117,05	2224,00	2034,00	.206
	Hayır	259	141,15	36557,00		

Tablo 5 incelendiğinde, beğenme/övgü, araştırıcı/sorgulayıcı, düzeltici ve eğitici/geliştirici boyutlarda, ilgili meslek mensubu olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>.05). Bu sonuca göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ailesinde görsel sanatlarla ilgili meslek değişkeninin çocukların resim çalışmalarına yönelik tutumlarının beğenme/övgü, araştırıcı/sorgulayıcı, düzeltici ve eğitici geliştirici alt boyutların da çocukların resim çalışmalarına yönelik benimsedikleri yaklaşımlarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımlarının İkamet Edilen Yere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	İkamet	**n**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	**X²**	**p**
Beğenme/	*İl*	160	146,16			
Övgü	*İlçe*	82	130,32			
	Kasaba/Nahiye	15	126,57	3	33,99	.446
	Köy	21	133,81			
Araştırıcı/	*(1)İl*	160	150,22			
Sorgulayıcı	*(2)İlçe*	82	129,72			**.045**
	(3)Kasaba/Nahiye	15	122,77	3	20,86	**1>4**
						1>2
	(4)Köy	21	108,00			
Düzeltici	*İl*	160	130,91			
	İlçe	82	147,80			
	Kasaba/Nahiye	15	162,90	3	7,50	.166
	Köy	21	155,81			
Eğitici/	*İl*	160	144,24			
Geliştirici	*İlçe*	82	142,63	3	16,10	.138
	Kasaba/Nahiye	15	120,70			
	Köy	21	104,55			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının araştırıcı/sorgulayıcı, boyutunda aldıkları puanlar ikamet edilen yere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşırken (P<.05), beğenme/övgü düzeltici ve eğitici/geliştirici boyutlarında ikamet edilen yer değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05). Araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutundaki anlamlı fark, ilde ikamet eden öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının (sıra ortalaması=150,22); köyde ikamet eden öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (sıra ortalaması=108,00) ve ilçede ikamet eden öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (sıra ortalaması=129,72) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal

	Anne Öğrenim	**n**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	**X²**	**p**
Beğenme/ Övgü	*Okuryazar değil*	36	137,69			
	Okur-Yazar	62	169,92			
	İlkokul	42	137,70	5	33,99	.433
	Ortaokul	83	134,31			
	Lise	56	131,73			
	Üniversite	29	161,97			
Araştırıcı/ Sorgulayıcı	*Okuryazar değil*	36	111,13			
	Okur-Yazar	62	152,46			
	İlkokul	42	138,79	5	20,86	.595
	Ortaokul	83	129,51			
	Lise	56	143,29			
	Üniversite	29	157,78			
Düzeltici	*Okuryazar değil*	36	187,63			
	Okur-Yazar	62	146,81			
	İlkokul	42	141,90	5	7,50	.535
	Ortaokul	83	140,17			
	Lise	56	131,15			
	Üniversite	29	131,86			
Eğitici Geliştirici	*Okuryazar değil*	36	102,25			
	Okur-Yazar	62	120,08			
	İlkokul	42	138,39	5	16,10	.635
	Ortaokul	83	146,40			
	Lise	56	143,65			
	Üniversite	29	149,66			

Wallis Testi Sonuçları.

Tablo 7 incelendiğinde, beğenme/övgü, araştırıcı/sorgulayıcı, düzeltici ve eğitici/geliştirici boyutlarında anne öğrenim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05). Öğretmen adaylarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre çocukların resim çalışmalarına yönelik tutumları, beğenme/övgü, araştırıcı/sorgulayıcı, düzeltici ve eğitici geliştirici alt boyutlarında istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Baba Öğrenim	**n**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	**X²**	**p**
Beğenme/	*Okuryazar değil*	1	191,00			
Övgü	*Okur-Yazar*	8	121,50			
	İlkokul	69	146,09			
	Ortaokul	53	121,95	5	4,779	0,443
	Lise	65	149,49			
	Üniversite	83	140,19			
Araştırıcı/	*Okuryazar değil*	1	140,00			
Sorgulayıcı	*Okur-Yazar*	8	198,88			
	İlkokul	69	141,98			
	Ortaokul	53	133,19	5	4,831	0,437
	Lise	65	138,04			
	Üniversite	83	138,57			
Düzeltici	*Okuryazar değil*	1	276,50			
	Okur-Yazar	8	152,50			
	İlkokul	69	151,04			
	Ortaokul	53	142,59	5	9,835	0,080
	Lise	65	146,61			
	Üniversite	83	121,14			
Eğitici/	*Okuryazar değil*	1	185,00			
Geliştirici	*Okur-Yazar*	8	143,00			
	İlkokul	69	144,51			
	Ortaokul	53	131,93	5	2,423	0,788
	Lise	65	131,65			
	Üniversite	83	147,11			

Tablo 8 incelendiğinde, beğenme/övgü, araştırıcı/sorgulayıcı, düzeltici ve eğitici/geliştirici boyutlarında baba öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>.05).

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımlarının Anne Çalışma Durumuna Göre U Testi Sonucu

	Anne Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Beğenme/	*Çalışıyor*	53	133,92	7097,50	5666,50	.541
Övgü	*Çalışmıyor*	226	141,43	31962,50		
Araştırıcı/	*Çalışıyor*	53	148,25	7857,00	5552,00	.404
Sorgulayıcı	*Çalışmıyor*	226	138,07	31203,00		
Düzeltici	*Çalışıyor*	53	135,94	7205,00	5774,00	.677
	Çalışmıyor	226	140,95	31855,00		
Eğitici/	*Çalışıyor*	53	157,77	8362,00	5047,00	.074
Geliştirici	*Çalışmıyor*	226	135,83	30698,00		

Tablo 9'da da görüldüğü gibi, beğenme/övgü, araştırıcı/sorgulayıcı, düzeltici ve eğitici/geliştirici boyutlarda anne çalışma durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenememiştir (p>.05).

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımlarının Baba Çalışma Durumuna Göre U Testi Sonucu

	Baba Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Beğenme	*Çalışıyor*	231	140,01	32342,50		
/Övgü	*Çalışmıyor*	47	136,99	6438,50	5310,50	.814
Araştırıcı/	*Çalışıyor*	231	138,89	32082,50		
Sorgulayıcı	*Çalışmıyor*	47	6698,50	6698,50	5286,50	.775
Düzeltici	*Çalışıyor*	231	33118,50	33118,50		
	Çalışmıyor	47	5662,50	5662,50	4534,50	.068
Eğitici/	*Çalışıyor*	231	32391,00	32391,00		
Geliştirici	*Çalışmıyor*	47	6390,00	6390,00	5262,00	.740

Tablo 10'da okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının baba çalışma durumuna göre U testi

sonuçları verilmiştir. Tablodan da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının anne çalışma durumuna göre çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının benzer olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımlarının Ders Alma Durumlarına Göre U Testi Sonucu

	Ders Alma	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**P**
Beğenme/	*Evet*	242	139,77	33824,50	4421,50	.903
Övgü	*Hayır*	37	141,50	5235,50		
Araştırıcı/	*Evet*	242	139,34	33719,50	4316,50	.723
Sorgulayıcı	*Hayır*	37	144,34	5340,50		
Düzeltici	*Evet*	242	136,99	33150,50	3747,50	.102
	Hayır	37	159,72	5909,50		
Eğitici Geliştirici	*Evet*	242	139,26	33700,00	4297,00	.693
	Hayır	37	144,86	5360,00		

Tablo 11'de okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının ders alma durumlarına göre u testi sonuçları sunulmuştur. Tablodan da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının resim ile ilgili ders alıp almamaları yaklaşımları üzerinde istatistiksel olarak fark yaratmamıştır (p>.05).

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukların Resim Çalışmalarına Yaklaşımlarının Resim Sanatına Özel İlgilerinin Olma Durumuna Göre U Testi Sonucu

	Ders Alma	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**P**
Beğenme/	*Evet*	108	130,83	14130,00	8244,000	.151
Övgü	*Hayır*	170	145,01	24651,00		
Araştırıcı/	*Evet*	108	139,06	15019,00	9133,000	.942
Sorgulayıcı	*Hayır*	170	139,78	23762,00		
Düzeltici	*Evet*	108	134,44	14519,00	8633,000	.391
	Hayır	170	142,72	24262,00		
Eğitici/	*Evet*	108	132,72	14334,00	8448,000	.261
Geliştirici	*Hayır*	170	143,81	24447,00		

Tablo 12'de verilen okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının resim sanatına özel ilgilerinin olma

durumuna göre U testi sonuçları, istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir (p>.05). Öğretmenlerin, hem sanat açısından hem de çocuğun resim çalışmalarına nasıl tepkiler vermesi gerektiği konularında yetkin olmaları gerekmektedir (Kehnemuyi, 2006). Ancak tablolardan da görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitici/geliştirici boyut puanlarının çok yüksek olmadığı diğer alt boyutlardaki puanlarla benzer olduğu saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmen adaylarının, çocukların resimlerine yaklaşımlarını belirlemek amacı ile yapılan çalışma sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

- Öğretmen adaylarının beğenme ve övgü boyutunda aldıkları puanların yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Beğenme/övgü alt boyutundaki anlamlı farkın, 18 yaşında olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının daha büyük yaşlardaki öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı saptanmıştır.

- Öğretmen adaylarının beğenme/övgü, düzeltici ve eğitici/geliştirici boyutlarında aldıkları puanların, sınıf değişkenine göre de istatistiksel olarak farklılık yarattığı bulunmuştur. Beğenme /övgü ve düzeltici alt boyutlardaki anlamlı farkın, 18 yaşında olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının, daha büyük yaşlardaki öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı saptanmıştır. Eğitici/geliştirici alt boyutundaki anlamlı farkın, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının birinci sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından büyük olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

- Öğretmen adaylarının araştırıcı/sorgulayıcı boyutta aldıkları puanların ikamet edilen yere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Araştırıcı/sorgulayıcı alt boyutundaki anlamlı fark, ilde ikamet eden öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının köyde ikamet eden öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların resim çalışmalarına yaklaşımlarının, cinsiyetlerine, mezun oldukları liseye, ailelerinde görsel sanatla ilgili meslek mensubu olma durumuna, anne-baba öğrenim düzeyi-çalışma durumuna, resim

ile ilgili ders almaları ve resim sanatına ilgilerinin olup olmamasına göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı saptanmıştır.

- Genel olarak da öğretmen adaylarının çocukların resim çalışmalarına yaklaşımları her alt boyutta benzerdir. Eğitici/geliştirici alt boyutta daha yüksek puanlara sahip değillerdir.

Bu sonuçlar doğrultusunda;

Öğretmen adaylarının çocukların resimlerine doğru yaklaşım konusunda eğitilmesi,

Öğretmen adaylarının sanat ile ilgili çalışmalarda çocuklar ile aktif diyalogda bulunmaya ve iletişime özendirilmesi ve uygulama fırsatlarının sunulması,

Daha fazla öğretmen ve öğretmen adayı ile farklı değişkenler ve veri toplama yöntem ve süreçleri ile benzer çalışmaların yapılması ve sonuçlar doğrultusunda eğitimlerin planlanması önerilebilir.

KAYNAKLAR

1.Anning, A. and Ring, K. (2004). *Making sense of children"s drawings*. Glasgow: Bell&Bain Ltd.

2.Artut, K. (2001). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

3.Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Derg.,* 7(1), 231-274.

4.Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

5.Büyükkarabacak, O. (2008). *Çocuk resimlerinde imgelerin yeri*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.

6.Can Yasar, M. ve Aral, N. 2009. Sanat ürünü olarak çocuk resimleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34 (365), 24-31.

7.Cappacchione, L. (Çev: D. Özen) (2012). *Sanat terapisiyle iyileşmek,* İstanbul, Kaknüs Yayınevi.

8.Çakır İlhan, A. (2002). Okulöncesi Çocuklarda Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesinde Sanat Eğitiminin Rolü, *Çoluk Çocuk Dergisi*, Ankara: Kök Yayınları

9.Demirci, D. (2008). *Children, creativity and art training-II*. http://www.cocuklarahayat.az

buz.com/readArticle.jsp?objectID=500000 0002554163. Access Date: 29.03.2008.

10. Erdoğan, S., Haktanır, G., Köksal Akyol, A. ve Çakır İlhan, A. (2003). *"Oyun oynamak istediğim yer" Altı yaşındaki çocukların resimleri üzerine bir inceleme Türkiye örneği.* OMEP Dünya Konsey Toplantısı Bildiri Kitabı 2 içinde (285-299). 5-11 Ekim Kuşadası.

11. Fox, J. E. and Schirrmacher, R., (2011). *Art and creative development for young children*, Cengage Learning.

12. Fox, J. and Schirrmacher, R., (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*, (Çev. Ed. Neriman Aral ve Gökhan Duman), Ankara: Nobel Yayıncılık.

13. Halmatov, S. (2017). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik testleri.* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

14. Güngör, A., Köksal Akyol, A., Subaşı G., Ünver, G. ve Koç, G. (2002). *Gelişim ve öğrenme.* A. A. Ulusoy (Eds.), Gelişim (pp. 1- 14). Ankara: Anı Yayınevi

15. Kamri, B. (2001). *The value of drawing for young children in learning science*, Doctoral Dissertation,University of Massachusetts.

16. Karasar, Niyazi (2018), *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. (20. Bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık,

17. Kehnemuyi, Z. (2006). *Çocuğun görsel sanat eğitimi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

18. Makin, L., White, M. ve Owen, M. (1996). "Creation or constraint: Anglo-Australian and Asian-Australian teacher response to children's art making", *Studies in Art Education*, S. 37.4, s. 226-244.

19. Malchiodi, C. (2005). *Çocukların resimlerini anlamak.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

20. Melekoğlu, M., Tunç Paftalı, A. ve Melekoğlu, M., A. (2015). Öğrenciyi tanıma ve problem davranışları belirlemede öğrencilerin çizdikleri resimleri inceleme eğitim programının öğretmen uygulamalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim.* 40(181), 19-39. DOI:10.15390/EB.2015.4280

21. Metin, Ö. (2009). Ankara'da yaşayan altı yaşındaki yabancı uyruklu çocuklarla Türk çocuklarının aile resimlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

22. Oğuz, V. (2010). The factors influencing childrens' drawings. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2* (2010) 3003–3007

23. Richards, R. (2003). *'My drawing sucks!': Children's belief in themselves as artists*. Paper presented at NZARE/AARE Conference, 29 November–3 December, 2003. Auckland, Retrieved April 1, 2008 from: http://www.aare.edu.au/03pap/ric03701.pdf

24. Roland, C. (2006). *Young in art a developmental look at child art.* www.artjunction.org

25. Schirrmacher, R., (1986). *Talking with young children about their art, Young Children*, S. 45, s. 3-7.

26. Ulutaş, İ., ve Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, S. 12(1), s. 1-12.

27. Yavuzer, H. (2007a). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

28. Yavuzer, H. (2007b). *Ana-baba ve çocuk.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

YURTİÇİ YOLCU TAŞIMACILIĞI (SRC2) SÜRÜCÜ MESLEKİ YETERLİLİK SINAVLARINA AİT BİR BAŞARI TESTİ GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Developıng A Achıevement Test For Domestıc Passenger Transport (Src2) Drıver Proficıency Examınatıons: Valıdıty And Relıabılıty Study

Abdullah SÜSLÜ[1] Şule ÖTKEN[2]

1. MEB ÖÖKGM Trafik ve Sürücü Eğitimleri Daire Başkanı, a_suslu@msn.com

2. (Dr.); MEB, Öğretmen,sule.ayyildiz@hotmail.com

Öz: Bu çalışmanın amacı, sertifika alabilmek için özel ulaştırma hizmetleri mesleki eğitim ve geliştirme kurslarına kayıt yaptıran ve eğitimlerini tamamlayan kursiyerlerin, girdikleri Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) sınavlarında kullanılan çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir başarı testi geliştirmektir. Başarı testine ait maddelerin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarını yapmak amacıyla hazırlanan deneme formu 200 kişiye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerine, maddelerin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi için madde ayırıcılık gücü indeksleri ve maddelerin ölçütleri ortalama değer düzeyleri hesaplanmıştır. Madde ayırıcılık gücü indekslerinin belirlenmesinde; korelasyona dayalı analiz ve iç tutarlılık ölçütüne (t-testi) dayalı analiz teknikleri kullanılmıştır. Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sertifikalarını düzenlemek üzere kullanılan başarı testinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesinde güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2), başarı testi.

Abstract: The aim of this study is to develop a success test consisting of multiple choice questions used in the Domestic Passenger Transportation (SRC2) examinations of the trainees who have registered and completed special transportation services vocational training and development courses in order to obtain a certificate. The test form which was prepared for the reliability and validity studies of the items of achievement test was applied to 200 people. On the data obtained as a result of the pilot application, the mean values of item discriminating power indices and the criteria of the items were calculated to determine the psychometric properties of the items. In determining item discrimination power indices; correlation-based analysis and internal consistency (t-test) analysis techniques were used. The reliability and validity studies were used to determine the psychometric properties of the achievement test used to issue the Domestic Passenger Transport (SRC2) Driver Professional Competence certificates.

Keywords: Domestic Passenger Transportation (SRC2), achievement test.

GİRİŞ

08.01.2018 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Karayolu Taşıma Yönetmeliğine göre mesleki yeterlilik; karayolu taşımacılık faaliyetlerinin icrası ile ilgili eğitim, bilgi, beceri ve donanıma sahip olmayı ifade etmektedir. Karayolu Taşıma Kanununda karayoluyla yük ve yolcu taşımacılığı faaliyetlerinde kullanılan ticari araçlarda çalışan şoförlerin, sürücü mesleki yeterlilik belgesi almaları zorunlu tutulmuştur.

Kursiyerler özel ulaştırma hizmetleri mesleki eğitim ve geliştirme kurslarında verilen eğitim ve sonrasında yapılan sınav sonucunda başarılı olduklarında mesleki yeterlilik sertifikası almaya hak kazanırlar. Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik Kurs Programı, yurtiçi yolcu taşımacılığı sürücü meslekî yeterlilik teorik bilgilerini içermektedir. Program; kursiyerlerin yurt içi yolcu taşımacılığı alanında mevcut bilgilerini geliştirmeleri, alandaki yeni gelişmeleri takip etmeleri, alanı ile ilgili kuralları daha bilinçli ve dikkatli olarak yerine getirmeleri, alanıyla ilgili yapılacak sınavlara hazırlanmaları için hazırlanmıştır. Kurs süresince kursiyerlerin, mesleki yeterlilik sınavlarına hazırlanması amacıyla, sınav tekniklerini geliştirici çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testi uygulanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Özel Ulaştırma Hizmetleri Mesleki Eğitim ve Geliştirme Kurslarında eğitimlerini tamamlamış kursiyerlere, Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik belgelerini hazırlamak üzere kullanılan bir başarı testi geliştirmektir. Bununla birlikte başarı testinin ve maddelerinin psikometrik özelliklerini inceleyerek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturmaktır. Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavından alınan puanlara dayalı olarak kursiyerler hakkında verilecek kararların doğruluk derecesi, söz konusu başarı testinin ve maddelerinin psikometrik özellikleri ile yakından ilgilidir. Öte yandan istenilen düzeyde geçerli ve güvenilir olmayan bir başarı testi, kursiyerler hakkında yapılacak olan değerlendirmeler üzerinde hataya ve yanlılığa sebep olur. Bu nedenle Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavına ait başarı testinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi yapılacak değerlendirmelerin doğruluğu açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Özel Ulaştırma Hizmetleri Mesleki Eğitim ve Geliştirme Kurslarında eğitimlerini tamamlamış kursiyerlere, Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik belgeleri için yapılan teorik sınavlarda kullanılmak amacıyla geliştirilen başarı testinin ve

maddelerinin geçerlilik ve güvenirlik analizlerini yapmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte evrene genelleme yapma amacı olmaması nedeniyle çalışma grubu oluşturulmuştur. Söz konusu araştırmaya ait çalışma grubu, pilot uygulama grubu ve nihai uygulama grubundan oluşmaktadır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler, başarı testinin nihai formuna karar verirken kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavının pilot uygulamasına katılan 204 kişi ve nihai uygulamasına katılan 149 kişi oluşturmaktadır. Bununla birlikte Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavına katılan kursiyerlere soruları yanıtlamaları için 40 dakika bir süre verildiği görülmüştür.

Başarı Testinin Geliştirilmesi

Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik Sınavı başarı testi geliştirme sürecinde ilk olarak maddeler oluşturulmuştur. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, özel ulaştırma hizmetleri mesleki eğitim ve geliştirme kursları ile iş makineleri kurslarının sınavla ilgili iş ve işlemlerinin sağlıklı yürütülebilmesi için mevcut soruları gözden geçirmek, değişen mevzuata uygun hale getirmek, yeni teorik ve uygulama soruları hazırlamak ve soru havuzunu geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak üzere; konusunda uzman sektör temsilcileri, resmi kurumlarda çalışan öğretmenler ve Milli Eğitim Bakanlığı personelinin katılımı ile 17-21 Aralık 2018 tarihleri arasında soru hazırlama çalıştayı gerçekleştirilmiştir. Daha sonra oluşturulan maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve başarı testinin deneme formu pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Söz konusu başarı testine ait geçerlik ve güvenirlik analizleri sosyal bilimler için istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Veri analizi ve İşlemler

Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavı başarı testi deneme formu pilot uygulama sonucunda veri analizleri maddelerin psikometrik özelliklerinin (madde ayırıcılık gücü ve maddelerin ölçtükleri ortalama tutum düzeyleri) incelenmesi ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi (geçerlik ve güvenirlik) olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Madde ayırıcılık gücü; bir sorunun ayırıcılığı, yoklanan davranışa sahip olan öğrencileri o davranışa sahip olmayanlardan ayırabilme gücüdür ve korelasyon istatistikleri ile hesaplanmaktadır (Özçelik,1997). Bu çalışmada maddelerin geçerliğinin bir ölçütü olarak ayırt ediciliklerinin belirlenmesinde, korelasyona dayalı analiz yöntemi ve iç tutarlık ölçütüne (t-testi) dayalı analiz yöntemi kullanılmıştır. Likert'in deyişiyle "iç tutarlık ölçütü"ne dayalı madde seçme işlemi, denenen ölçek puanları dağılımının iki ucundaki % 27'lik alt

ve üst gruplardaki cevaplayıcılardan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilir. Bu ölçütle her madde için madde puanları dağılımı incelenir. Alt ve üst gruplar birbirinden bağımsız olduğu için, bağımsız gruplar için uygulanan t-testten yararlanılır (Tezbaşaran, 1996). Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavı başarı testine ait maddelerin ayırt edicilik değerlerinin belirlenmesinin ardından başarı testine ait güvenirlik analizleri, KR-20 Güvenirlik Katsayısı ile hesaplanmıştır.

Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavı başarı testine ait verilerin yapı geçerliği, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi; aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2009). Verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett's testleri uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından genel olarak tatminkâr olduğu düşünülen KMO değeri asgari 0.7'dir (Malhotra, 1996; Akt: Altunışık ve diğerleri, 2010). Faktör analizi üzerine kurulu hipotezlerin test edilmesi amacıyla kullanılan teknik ise doğrulayıcı faktör analizidir. Gizil değişkenler arasındaki ilişkileri betimleyen model ile elde edilen verinin ne oranda uyuştuğuna ilişkin ayrıntılı istatistikler sunar (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2010). Veri setinin kategorik olduğu durumlarda Weighted least square yöntemi ile birlikte asimptotik kovaryans matrisi kullanılması gerekir (Şimşek, 2007).

BULGULAR

Bu çalışmada, Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavı başarı testinin pilot uygulaması sonucu elde edilen veriler üzerinde maddelerin ve ölçeğin psikometrik özellikleri hesaplanmış ve iki ayrı başlıkta yer verilmiştir:

Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavına ait maddelerin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi

Bu bölümde Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavı başarı testinin pilot uygulaması sonucu elde edilen veriler üzerinde maddelerin ayırıcılık gücü ve ortalama puan düzeyleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavı başarı testinin pilot uygulamasına ait maddelerin ayırıcılık gücünün hesaplanmasında, korelasyona dayalı analiz yöntemi (rjx) ve iç tutarlık ölçütüne (t testi) dayalı analiz yöntemi kullanılmıştır. Korelasyona dayalı analiz yönteminde, her bir ölçek maddesinin puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Öte yandan iç tutarlık ölçütüne (t

testi) dayalı analiz yönteminde ise %27'lik alt ve üst gruplar oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan bu grupların arasındaki farkın istatistiksel olarak manidarlığını belirlemek için 't testi' kullanılmıştır. Madde analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik Sınavına Ait Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Ortalama	Standart s.	r_{jx}	t
1. Madde	,39	,49	0,51	1,33*
2. Madde	,73	,45	0,71	-5,50*
3. Madde	,43	,50	0,56	-4,92*
4. Madde	,45	,50	-0,21	-13,91*
5. Madde	,75	,43	0,63	-12,71**
6. Madde	,61	,49	0,54	-3,72*
7. Madde	,40	,49	0,43	-12,34*
8. Madde	,33	,47	0,25	-16,08*
9. Madde	,40	,49	-0,22	0,42
10.Madde	,20	,40	0,39	-11,47*
11.Madde	,87	,34	0,21	-11,51*
12.Madde	,77	,42	0,79	-15,41*
13.Madde	,74	,44	0,70	-8,46*
14.Madde	,58	,50	0,13	-13,62*
15.Madde	,56	,50	0,54	-3,07*
16.Madde	,74	,44	0,76	-12,08*
17.Madde	,65	,48	-0,19	-13,21
18.Madde	,74	,44	0,57	-14,02*
19.Madde	,46	,50	0,50	-5,33*
20.Madde	,44	,50	0,57	-7,91*
21.Madde	,60	,49	0,52	-3,90*
22.Madde	,70	,46	0,65	-11,02*
23.Madde	,45	,50	0,14	-2,86*
24.Madde	,43	,50	0,52	-1,04*

25.Madde	,72	,45	0,67	-2,42*
26.Madde	,70	,46	0,70	1,20*
27.Madde	,68	,47	0,28	-13,21*
28.Madde	,80	,40	0,41	-11,21*
29.Madde	,38	,49	0,26	-13,91*
30.Madde	,58	,49	0,63	-4,18*
31.Madde	,42	,50	0,12	-13,91*
32.Madde	,86	,34	-0,04	-15,00
33.Madde	,18	,38	0,19	1,33*
34.Madde	,47	,50	-0,29	-5,50
35.Madde	,77	,42	0,80	-4,92*
36.Madde	,77	,42	0,74	-13,91*
37.Madde	,77	,42	0,75	-12,71*
38.Madde	,50	,50	0,23	-3,72*
39.Madde	,78	,41	0,80	-12,34*
40.Madde	,74	,44	0,73	-16,08*

*:p<.05

Tablo 1 incelendiğinde, maddelerin toplam puanla olan korelasyon değerleri incelendiğinde, 1., 2., 3., 5., 6., 7., 10., 12., 13., 15., 16., 18., 19., 20., 21., 22., 24., 25., 26., 28., 30., 35., 36., 37., 39., 40. maddelerin (r>.30) test puanı ile yüksek korelasyon verdiği görülmüştür. Bu nedenle maddelerin ölçtüğü özellik bakımından istenilen düzeyde ayırıcılık gücüne sahip maddeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan 4., 8., 11., 27., 29., 38. maddelerinin toplam puanlarla orta düzeyde korelasyon verdiği ($0.20 \leq r \leq 0.29$) sonucu bulunmuştur. Söz konusu bu maddeler, düzeltilmek suretiyle kullanılabilir. Son olarak 9., 14., 17., 23., 31., 32., 33., 34. maddelerin ise çıkarılması gerektiği görülmüştür. Bununla birlikte Tablo 1'de verildiği üzere, maddelerin ortalama değerlerinin 0.18 (33. Madde) ve 0.86 (32. Madde) aralığında değiştiği ve test puanlarının ortalaması ise 0.68 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte standart sapma değerleri incelendiğinde ise 0.34 ve 0.50 aralığında değerler aldığı bulunmuştur.

Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavına ait başarı testinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi

Bu bölümde Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavına ait başarı testinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavı başarı testi pilot uygulamasından elde edilen verilerin güvenirliği KR-20 güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Elde edilen 0.90 değerine göre, başarı testinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Öte yandan Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavı başarı testine ait geçerlik çalışmaları ise yapı geçerliği ve kapsam geçerliği olarak yapılmıştır. Kapsam geçerliği çalışmasında ilk olarak soru hazırlama çalıştayı ile madde havuzu hazırlanmış ve başarı testinin deneme formu oluşturularak uzman görüşleri alınmıştır. Gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik başarı testi pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavı başarı testinin yapı geçerliğini belirlemek için pilot uygulamadan elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin 1-0 şeklinde kategorik verilerde yapılabilmesi için ilk olarak tetrakorik korelasyon matrisi STATISTICA programı kullanılarak üretilmiştir.

Verilerin faktör çözümlemesine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett's testleri yapılmıştır. Başarı testinin tümüne ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0.80 ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Dolayısıyla eldeki veri grubu açımlayıcı faktör analizi tekniği için uygundur. Uygulamada faktör analizi tekniklerinden temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda elde edilen toplam açıklanan varyans değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

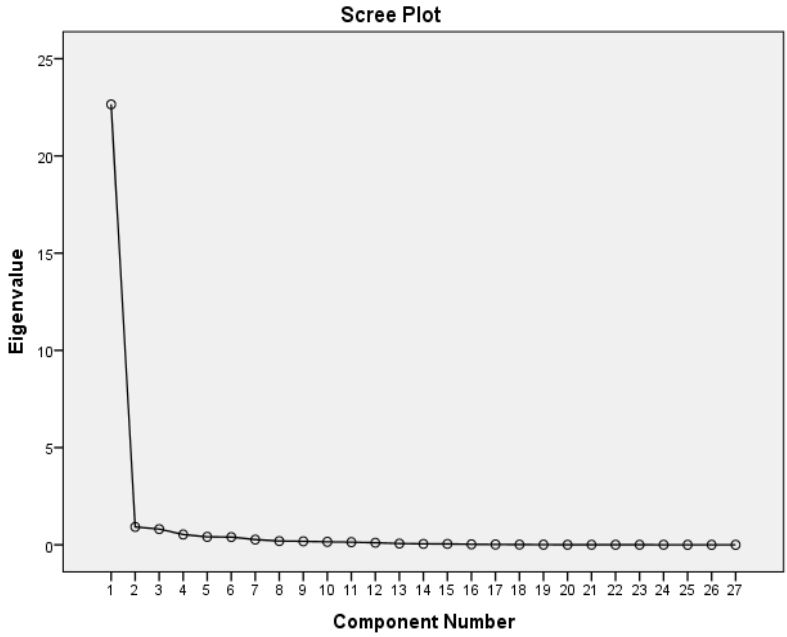
Tablo 2: Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik Sınavı Başarı Testine Ait Toplam Açıklanan Varyans Değerleri

Bileşenler	Özdeğerler		Faktör yükleri	
	Varyans yüzdesi	Kümülatif yüzdesi	Varyans yüzdesi	Kümülatif yüzdesi
1.	83.9	83.9	83.9	83.9

Tablo 2 incelendiğinde, belirlenen faktörün öz değerleri incelendiğinde elde edilen tek faktörün açıkladığı toplam %83.9'luk varyansın tamamı birinci faktör tarafından açıklanmaktadır. Ölçülen özelliğin tek boyutlu

olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen öz değerlere ait çizgi grafiği Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1: Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik Sınavına ait Başarı testi Özdeğerler Çizgi Grafiği



Şekil 1 incelendiğinde Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2)Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavı başarı testine ait 27 maddenin tek boyutta toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör analizi bileşen matris sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik Sınavı Başarı testine ait Faktör Analizi Bileşen Matris Sonuçları

Maddeler	Bileşenler
	1
MADDE22	,98
MADDE40	,98
MADDE26	,98
MADDE13	,98
MADDE16	,98

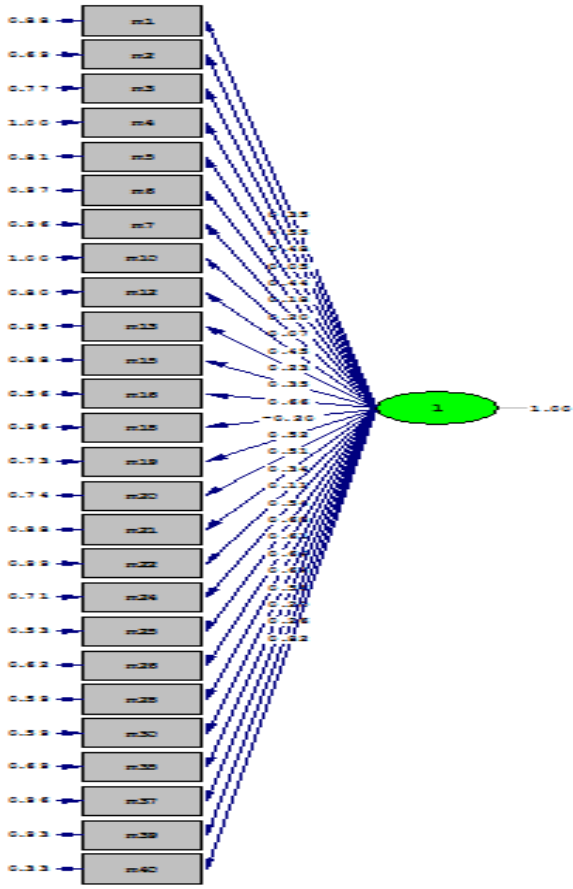
MADDE2	,97
MADDE36	,97
MADDE35	,96
MADDE25	,96
MADDE12	,96
MADDE37	,96
MADDE39	,95
MADDE18	,95
MADDE5	,94
MADDE15	,93
MADDE28	,90
MADDE6	,90
MADDE4	-,90
MADDE21	,90
MADDE20	,89
MADDE30	,88
MADDE19	,88
MADDE3	,87
MADDE7	,85
MADDE24	,85
MADDE1	,82
MADDE10	,528

Tablo 3 incelendiğinde 22., 40., 26., 13., 16., 2., 36., 35., 25., 12., 37., 39., 18., 5.,15., 28., 6., 4., 21., 20., 30., 19., 3., 7., 24., 1., 10. maddelerinin tek boyutta maddelerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavı başarı testi madde analizi ve faktör analizi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde birbiriyle tutarlı sonuçlar vermektedir. Madde korelasyon analizi, iç tutarlılık ölçütüne (t test) dayalı analiz ve açımlayıcı faktör analizinden sonra başarı testinin nihai formu hazırlanarak 149 kişiye uygulanmıştır.

Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik Sınavı nihai uygulamasından elde edilen veriler üzerine doğrulayıcı faktör analizi

yapılmıştır ve doğrulayıcı faktör analizi sonuç diyagramı şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2: Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavına ait doğrulayıcı faktör analizi sonuç diyagramı



Şekil 2 incelendiğinde, Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik Sınavının kuramsal yapısına ilişkin kurulan model diyagramı görülmektedir. Modele ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik Sınavına ait başarı testinin uyum iyiliği değerleri

Uyum Ölçüsü	Kabul edilebilir aralık	Mükemmel aralık	Değeri	Uyum
Ki kare /sd	2< Ki kare /sd<3	0< Ki kare /sd<2	399/293=1.36	Mükemmel
AGFI	.85< AGFI<.90	.90< AGFI<1.0	0.90	Mükemmel
GFI	.90< GFI<.95	.95< GFI<1.0	0.92	Mükemmel
RMSEA	.05< RMSEA<.08	.00< RMSEA<.05	0.05	Kabul edilebilir
SRMR	.05< SRMR <.10	.00< SRMR<.05	0.10	Kabul edilebilir

Tablo 4 incelendiğinde kurulan bu modelin uygunluğuna ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeks sonuçlarına göre, model ve veri arasındaki uyumun kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Uyum istatistiklerinden ki-kare değeri manidar bulunmuştur. Ki-kare değerinin, serbestlik derecesine bölünerek elde edilen katsayın 1.36 olup, bu değer modelin iyi bir model olduğunu göstermektedir. Uyum istatistiklerinden AGFI (0.90) değeri model veri uyumu için iyi olmakla birlikte, SRMR (0.10) ve RMSEA (0.05) değerleri model veri uyumu için kabul edilebilir değerlerdir. Buna göre, Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik Sınavına ait oluşturulan maddelerin değer örtük değişkenini ölçebildiği belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Özel ulaştırma hizmetleri mesleki eğitim ve geliştirme kursunda eğitimini tamamlayarak eğitim sonunda yapılan sınavda başarılı olan kursiyerler Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) mesleki yeterlilik sertifikası almaya hak kazanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Özel Ulaştırma Hizmetleri Mesleki Eğitim ve Geliştirme Kurslarında eğitimlerini almış olan kursiyerlere, Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sertifikalarını düzenlemek üzere kullanılan çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir başarı testi geliştirmektir. Yapılan bu çalışmada kursiyerlerin bilgilerini ölçmek amacıyla test hazırlama aşamasında çoktan seçmeli olarak 40 madde hazırlanmış ve uzman görüşleri alınarak maddeler pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Daha sonra pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerine geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan düzeltmelerden sonra 27 çoktan

seçmeli maddeden oluşan ve tek boyutlu başarı testi ile nihai uygulama gerçekleştirilmiştir. Nihai uygulama sonucunda yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile Yurtiçi Yolcu Taşımacılığı (SRC2) Sürücü Mesleki Yeterlilik sınavına ait başarı testinin model veri uyumunun sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu başarı testi, farklı değişkenlerin yer aldığı çalışmalarda da kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özçelik, A. D. (1997). *Test hazırlama kılavuzu.* Ankara: ÖSYM yayınları.

Şimşek, Ö. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Tezbaşaran, A. A. (1996). Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu. *Türk Psikologları Derneği.*

OKULLARDA YAŞANAN AKRAN ZORBALIĞININ NEDENLERİNE VE MÜDAHALE YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*

The Opinions of School Administrators and Teachers on the Issues of Peer Bullying, The Reasons of Peer Bullying and Methods of Intervention for Peer Bullying

A. Faruk Levent[1] Gülşah AKSOY[2]

1. (Doç. Dr.), Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul / Türkiye

2. (Müdür Yardımcısı), Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul / Türkiye

Öz: Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akran zorbalığı, akran zorbalığının nedenleri ve akran zorbalığına müdahale etme yöntemlerine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum deseniyle yürütülen bu çalışmanın verileri 18 okul yöneticisi ve 20 öğretmen ile yüz yüze görüşme ve yarı yapılandırılmış form kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda kodlanarak temalar altında toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin birçoğunun akran zorbalığını "aralarında güç dengesizliği olan aynı yaş grubu çocukların birbirine yapmış olduğu fiziksel, sözel ve psikolojik baskı" olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı zorbalık davranışının tekrar ettiğini ifade ederken, okul yöneticileri ise zorbalık davranışının tekrar etmesinden hiç bahsetmemişlerdir. Katılımcılar okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerinin aileden, öğrencinin psikolojik rahatsızlıklarından, öğrencinin yaşadığı çevre ve maruz kaldığı medya yayınlarından, okula ilişkin durumlardan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar okullarında akran zorbalığını önlemek için öğrenci, veli ve öğretmen seminerleri düzenledikleri, okulda zorbalık davranışı olabilecek yerlerde yetişkin denetiminin arttırıldığını, olası zorba ve mağdur öğrencileri sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirdiklerini bildirmişlerdir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akran zorbalığına müdahale ederken akran zorbalığını yapan öğrencilerle konuşma ve velilerini bilgilendirme, okul rehberlik servisine yönlendirme ve zorba öğrenciyi "öğrenci davranış değerlendirme kurulu"na sevk etme gibi yöntemler izlediklerini bununla beraber okulun akran zorbalığını önleme ve müdahale etmeye yönelik özel bir politikasının olmadığını ifade etmişlerdir.

*Bu çalışma, Gülşah Aksoy tarafından Doç. Dr. Faruk Levent danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, müdahale yöntemleri, okul yöneticisi, öğretmen

Abstract: The purpose of this study was to examine the opinions of school administrators and teachers on the issues of peer bullying, the reasons of peer bullying and methods of intervention for peer bullying. The data of this study, which was carried out with qualitative research methods, was obtained from 18 school administrators and 20 teachers with face-to-face interviews and semi-structured forms. The data obtained as a result of the research were coded in accordance with qualitative research methods, were grouped under themes and were subjected to content analysis. In the interviews, it was observed that most of the school administrators and teachers defined peer bullying as"physical, verbal and psychological pressure made by children with power to their less powerful peers". While a small number of teachers stated that the bullying behavior was repeated, school administrators never mentioned the repetition of bullying behavior. Participants stated that the reasons of peer bullying in school were the family, psychological disturbances of the students, the environment where the students live, exposure tocertain media contents and issues related to school. Participants reported that they organized student, parent and teacher seminars in order to prevent peer bullying in their schools, that adult supervision was increased where bullying behavior was possible, and that potential bullies and victims were directed to social-cultural activities. School administrators and teachers adopted strategies such as talking with bullies, informing their parents, referring them to counseling services and to behavioral assessment committee in the school. They stated that they did not have a specific policy to prevent and intervene withpeer bullying in the school.

Keywords: Peer bullying, intervention methods, school administrator, teacher

GİRİŞ

Okullar, öğrencilerin akademik olarak hedeflenen düzeye ulaşmasını sağlayan kurumlar olmakla beraber onları çağın gerektirdiği şekilde toplumun değer ve yaşama biçimlerine uyumun sağlaması konusunda eğiten yerlerdir. Ayrıca okullar toplumun alt kültürlerinden gelen bireylere ortak kültür vererek onların kaynaşmasına benzer davranış ve tutum kazanmasının yanında onlara iletişim yeterliliği de kazandırmayı amaçlar (Güven, 2007: 115; Çelikkaya, 2011: 89). Diğer toplumsal alanlarla kıyaslandığında öğrencilerin vakitlerini geçirdiği en güvenilir yerler okullar iken son yıllarda okullar, medyada sıkça yer alan olumsuz haberlerden de anlaşıldığı üzere öğrencilerin ve öğretmenlerin güvenliğini tehdit eden ve önlem alınması gereken kurumlar haline gelmiştir (Ayas ve Pişkin, 2015; Bakioğlu, 2009: 174; Dönmez, 2001). Öğrencilerin okulda

kendilerini güvensiz hissetmelerine, sosyal ilişkilerinde kendilerini değersiz ve yetersiz hissetmelerine ve kendi kapasitelerini ortaya koymalarına engel olacak bir şekilde sonuçlanmasına sebep olan etmenlerin başında akran zorbalığı gelmektedir (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011: 9).

Saldırganlığın bir türü olarak değerlendirebileceğimiz akran zorbalığı tanımlanması oldukça güç karmaşık bir kavramdır. Bununla beraber Olweus (1993) kışkırtma unsuru olmaksızın aralarında fiziksel ve duygusal güç dengesizliği olan bir ya da birkaç bireyin, güçlü olanın karşı tarafa istemli bir şekilde sürekli olarak uyguladığı fiziksel, sözel, psikolojik olumsuz davranışlardır diyerek tanımlamıştır. Olweus'a (1993) göre bir eylemin zorbalık olması için şu üç şartı taşıması gerekmektedir.

- Kasıtlı olarak zarar verme amacı ile yapılan davranış olması,
- Zorba eylemin bir kez değil devamlı yapılması yani sürekli olması,
- Zorba ve kurban arasında güç dengesizliğinin olması gerekir. Başka bir ifade ile kurbanın zorbaya karşı kendini fiziksel ve psikolojik olarak kendini savunacak durumda olmadığını düşünmesi gerekir.

Pişkin (2002), okul zorbalığını, bir ya da daha çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri sürekli ve isteyerek rahatsız etmesiyle biten ve kurbanın kendisini savunamayacak durumda olduğu bir saldırı türüdür diye tanımlarken, Craig ve Pepler (2003), akran zorbalığını, kurbanda ruhsal sıkıntıya yol açan, kötü niyetle gerçekleştirilen, olumsuz ve sürekli olarak yapılan fiziksel ve/veya sözel eylem olarak tanımlamıştır. Ayrıca Rigby (2007: 15), akran zorbalığını kurbanın kendisini çaresiz ve kötü hissetmesini sağlayan zorbanın kendini zekâ, psikolojik ve fiziksel olarak kurbandan daha üstün görerek içindeki zarar verme isteğini doyurmak için yapmış olduğu olumsuz davranışlar olduğunu vurgulamıştır.

Zorbalık konusunda ilk çalışmaları ve tanımlamaları yapan Olweus (1993: 9) zorbalığa sebep olan olumsuz davranışları doğrudan ve dolaylı zorbalık olarak iki gruba ayırmıştır. Doğrudan sözel zorbalık dedikodu yayma, isim takma, sataşma, alay etme gibi davranışları içerirken doğrudan fiziksel zorbalık tehdit etme, vurma, tekme atma ve tokat atma gibi davranışlarla kendini göstermektedir. İlişkisel zorbalık olarak da isimlendirebileceğimiz dolaylı zorbalık ise ispatlanması zor bir zorbalık türü olmasıyla beraber gruptan dışlama, grubu bir kurbana karşı kışkırtma, yok sayma gibi davranışlarla kendini ortaya çıkarır. Zorbalık konusunda yapılan çalışmalara incelendiğinde, zaman içerisinde zorbalığın türleri olarak belirlenen kategoriler artmıştır. Mynard ve Joseph (2000); fiziksel,

sözel ve dolaylı zorbalığa dördüncü boyut olarak kişisel eşyalara zarar vermeyi eklemiştir.

Zorbalık davranışının öğrencinin cinsiyeti, yaşı, genetik geçmişi, okul ortamı, ailesinin tutum ve davranışları, arkadaş çevresi gibi birçok sebebi olabilir. Mynard ve Joseph (2000) çalışmalarında erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalık yaptığı, erkek öğrencilerde fiziksel ve kişisel eşyaya zarar verme türündeki zorbalığı kız öğrencilere göre daha sık rastlanırken kız öğrencilerin dolaylı zorbalık yapma sıklığının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu, sözel zorbalık davranışı gösterme açısından ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Craig ve Pepler (2003) araştırması sonucunda zorbalar açısından benzer sonuçlar ortaya çıkmış olup öğrencilerin kurban olma durumları açısından cinsiyet farkının anlamlı bulunmadığı görülmüştür. Başka bir araştırmanın sonucuna göre yine erkeklerin kızlara göre zorbalık statüsünde, kızlarında erkeklere göre kurban olma statüsünde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Burnukara, 2009). Çalışmalara bakıldığında erkeklerin akran zorbalığına hem kurban hem de zorba olarak kız öğrencilere göre daha sık katıldığı, erkeklerin doğrudan yani gözlemlenebilir fiziksel zorbalığa yatkınken kızların sosyal zorbalığa daha yatkın olduğu söylenebilir (Koç, 2006; Çevlik Akar, 2013).

Zorbaların, kurbanların ve kenardakilerin ayırt edici özelliklerini bilmek okulda zorbalık sorununa karşı önlem alabilmek için çok önemlidir (Pişkin, 2002). Zorbalar; kurban durumundaki kişilere zarar vermekten ve onlara acı çektirmekten zevk alan kendilerinden daha güçsüz olan öğrencilere zorbaca davranan kişilerdir (Şahin ve Akbaba, 2017: 27). Olweus (1993: 34) düzenli olarak akranlarına zorbalık yapan öğrencilerin tipik özelliklerini şu şekilde sıralıyor. Zorba öğrenciler yetişkinlere ebeveynlerine ve öğretmenlerine de karşı çıkan anti sosyal kişilik özellikler gösterirler, okul kurallarını tanımazlar, sanıldığının aksine kaygı düzeylerinin düşüktür ve özsaygıları yüksektir. Kendilerinden daha güçlü öğrencilerin zorbalıklarına maruz kalan kurbanlar ise; diğer öğrencilere göre kendilerini daha güvensiz ve itici olduklarını hisseder, kaygılı, duygusal, mahcup, sessizdirler. Kendilerine zorbalık uygulandığı zaman ya ağlayarak tepki verirler ya da geri çekilirler. Kurbanlar genelde yalnızdırlar yakın arkadaş sayısı bir kaçı geçmez (Pişkin, 2002; Olweus, 1993: 32). Zorbalık sadece zorbanın var olmasıyla gerçekleşecek bir eylem ya da eylemler bütünü değildir, her zaman zorbalığı görmezden gelip ses çıkarmayan ya da destekleyen kişiler vardır ve kenardakiler/izleyiciler olarak nitelendirilmektedir (İrfaner, 2009). Bazı öğrenciler hem zorbalık yapar hem de başkalarının zorbalığına maruz kalır bu öğrenciler ise hem zorba hem kurban olarak tanımlanmaktadır. Zorba/kurbanlar; yüksek derecede saldırganlık ve yüksek derecede depresyon gösterirler, akademik yeterlilikleri düşüktür, sosyal kabul almazlar (Bayraktar, 2006).

Zorbalık okulun farklı mekânlarında meydana geldiği gibi öğrenciler okul dışındaki alanlarda da öğrencilerin akran zorbalığı deneyimi yaşamaları mümkündür (Pişkin, 2002; Burnukara ve Uçanok, 2012). Yurt dışında yapılan çalışma sonuçlarında okul zorbalığına en çok maruz kalınan yer olarak okul bahçesi olduğu belirlenirken yurtiçinde Çınkır ve Kepenekçi (2006)'nin yapmış olduğu çalışmada zorbalığın sırasıyla en çok sınıfta, okul yolunda ve okul dışında, okul koridorlarında, bahçede, spor salonunda ve okul kantininde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğan Ateş ve Yağmurlu (2010)'da yine ülkemizde yapmış olduğu bir araştırma sonucunda da öğrencilerin zorbalığa sırasıyla en çok nerelerde karşılaştığı sorusuna sınıf, okul bahçesi, koridor, kantin, tuvaletler, okul girişi, resim odası, spor salonu ve okul servisi cevaplarına ulaşmışlardır.

Okul yıllarında yaşanan akran zorbalığına olaylarına karışan çocuklar zorba da olsalar, kurban da olsalar bunun sonuçlarını okul içinde ve okul dışına taşımak durumunda kalırlar (Gökler, 2009). Ayrıca akran zorbalığı probleminin yüksek olduğu yerlerde öğrencilerin kendilerini okulda güvensiz hissettikleri ve okul yaşamından memnuniyetsiz oldukları saptanmıştır (Olweus, Limber ve Mihalic, 1999: 13). Zorbalık davranışının bir yaşam tarzı haline gelmesi zorbanın ilerleyen yıllarda daha büyük suçlara karışacağı anlamına gelebilir ki yapılan bir çalışmada 6–9. yaşlarında zorba olarak tanımlanan çocukların %40'ın 24–35 yaşına kadar en az bir ya da birkaç kriminal suça karıştıkları sonucuna ulaşılmıştır (Olweus, 1993; Çevlik Akar, 2013). Uzun vadede olumsuz bir benlik algısına sahip olan kurbanlar ise yüksek düzeyde depresyondan intihar girişimine kadar çeşitli sorunlar yaşayabilir (Olweus, 1993; Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011: 112). Zorbalık davranışının etki alanı sadece zorba ve kurbanla sınırlı değildir. Araştırmalar akran zorbalığının kısa dönemde öğrencilerin fiziksel ve psikolojik sağlığını olumsuz olarak etki ettiğine, çocukların okula katılımını azalttığına, okul tükenmişliğini arttırdığına, okula sevgilerinin azalttığına, okula olan güvenlerinin eksilmesine, okuldan kaçma gibi problemli davranışlar göstermelerine neden olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011; Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016; Pişkin, 2002; Pişkin ve Ayas, 2015).

Bir çocuğun onuru kırılmadan, tacize uğramadan, rahatsız edilmeden, aşağılanmadan korkmadan ailesi için bir endişe uyandırmadan güvenli bir ortamda okula gidip gelmesi onun en demokratik hakkıdır (Olweus, 1995). Çocuklar güçlerini büyüklük ve güç gibi fiziksel bir avantaj ya da grupta daha yüksek sosyal statüye sahibi olmak gibi sosyal bir avantajdan alırlar. Bu avantajı yakalamak içinde zaman zaman akran zorbalığını da içeren olumsuz davranışlarda bulunabilirler (Criade Martinez, 2014).

Başta okul müdürü olmak üzere öğretmen, okul rehber öğretmeni ve diğer personelin okulu, mağdurları (zorbalığa uğrayanları) destekleyip

koruyacakları ve onların kendini güvende hissedecekleri ve çocuk olmanın getirdiği haklardan yararlanacakları bir ortam haline getirme sorumlulukları vardır (Pişkin, 2002). Ülkemizde yaşanan şiddet ve akran zorbalığı olaylarının artması ile birlikte MEB, öğrencilerin güven ortamı içinde eğitim kurumlarına devam edebilmelerini sağlamak ve istenilen başarıyı elde edebilmek için "Okullarda Şiddetin Önlenmesi" amacı ile 1995/81, 2003/91, 2005/95, 2006/22 genelgelerinde olduğu gibi 24.03.2006 tarihinde 1324 sayı ile 26 no'lu genelgeyi yayınlamıştır (MEB, 2009). Bu genelgede okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görev ve sorumlulukları açıkça belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün yayınlamış 2006/26 sayılı genelde okulda yaşanan şiddet ve zorbalığa ilişkin aşağıda yazılan hükümler yer almaktadır.

- *"Şiddet, saldırganlık ve zorbalık oluşmasına neden olabilecek risk faktörlerini okuldaki akran ilişkileri ve çevre özelliklerini dikkate alarak belirlemeye çalışacak ve bu faktörleri ve/veya etkilerini en aza indirecek tedbirleri alacaktır.*

- *Okul/kurumunda, rehberlik ve psikolojik danışma servisi ve/veya rehberlik araştırma merkezinin desteği ile şiddet, zorbalık, saldırganlık ve diğer risklere karşı, öğrencilerin yaşam becerileri ve başa çıkma becerileri kazanmalarını sağlayacak temel önleme programlarının EK 3'deki temel çerçeveye göre geliştirilip uygulanmasını sağlayacaktır.*

- *Okul/kurumunda şiddet, zorbalık ve saldırganlık içeren davranışların öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, okul-aile, aile-öğrenci arasında kabul edilmeyeceğini kesin ve temel bir anlayış olarak koyacak ve uygulanmasını sağlayacaktır.*

- *Yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin şiddet, saldırganlık, zorbalıkla ilgili bilgilendirilmesini ve temel önleme, zorlu yaşam şartlarına yaklaşım, stratejiler ve yönlendirme konularında görüş birliği oluşmasını sağlayacaktır.*

- *Eğitim ekiplerinin desteğiyle öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere risk faktörleri, Internet, medya, sosyal, kişisel kaynaklı şiddet eğilimleri, nedenleri ve başetme konularında bilgilendirme toplantıları düzenleyecektir*

- *Şiddet, zorbalık ve saldırganlığın sıklıkla ortaya çıktığı; pansiyon, okul/kurum bahçesi, kantin, atölye, laboratuvar, yemekhane, tuvaletler, okul/kurumun eklentileri, okul servis araçlarının bekleme yerlerinde ve yöneticilerin bulunmadığı diğer birimlerde kontrol sağlanacaktır.*

- *Öğrencilerin birbirlerine isim taktıklarını, kendi aralarında gruplaşıp bazılarını dışladıklarını, birbirlerine kırıcı davrandıklarını, fiziksel olarak incittiklerini, aileden ve sosyal unsurlardan dolayı olumsuz yaşantılarını tespit ettiğinde, ya da sorunu fark ettiğinde, gecikmeden psikososyal ve eğitsel destek almalarını sağlayacaktır*

- *Şiddete maruz kalan ve/veya şiddet uygulayan öğrenci, aile ve okul personelinin psikososyal koruma, önleme ve müdahale hizmetlerini almaları için en kısa sürede yönlendirilmelerini sağlayacaktır."*

Akran zorbalığının bir sonucu olarak öğrencilerin okula devam etmedikleri, ileriki aşamalarında da okul terkine kadar giden sonuçları olduğu bilinmektedir. Okul devamına ve takibine ilişkin sorumluluklar Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğince açıkça ifade edilmiştir. Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) Madde 18'de "*Çocukların devamsızlıkları, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen, ilkokullarda sınıf öğretmeni, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında ise okul yönetimi tarafından e-Okul sistemine işlenir ve yöneticiler tarafından takip edilir*." ifadesi ile öğrencilerin devamsızlığını takip edip izlemesini sağlamakla ilgili sorumluluk okul yöneticilerine verilmiştir. Aynı yönetmeliğin Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi başlıklı bölümünde zorbalığın içeriğine ilişkin davranışlarda bulunan öğrencilere gerekli yaptırımların uygulanmasına yönelik olarak Madde 54'te aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

"(1) Ortaokul ve imam-hatip ortaokulu öğrencilerine, olumsuz davranışlarının özelliğine göre uyarma, kınama ve okul değiştirme yaptırımlarından biri uygulanır.

MEB tarafından 2012 yılında yapılan "Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ile Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocukların Eğitim ve Çalışma Durumları ile İhtiyaçlarının Belirlenmesi" konulu araştırma sonucunda araştırmaya konu olan araştırma gençlerin %2,2'sinin okulda şiddet veya zorbalığa maruz kaldıkları için okula devam etmediklerini belirtmektedir (MEB, 2013). Orta Öğretim Kurumlar Yönetmeliği Madde 36'da belirtildiği üzere öğrencinin okula devamının sağlanması veli sorumluluğundadır. Bununla beraber okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencileri ilgilendiren her konuda sürekli olarak veli ile işbirliği içinde olmalıdır. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin "Öğrencilerin Korunması" maddesinde yapılan 1.7.2015 tarih ve 29403 sayılı resmi gazetede yayımlanan değişiklikle yönetici ve öğretmenlerden öğrencilerin güvenliği için veli veya ailelerle işbirliği yapılarak tedbirler alınmasını istemektedir.

"*Öğrencilerin; çevre, okul çalışanları ve diğer öğrenciler tarafından fiziksel ve ruhsal yönden zarar görmemeleri için*

dedikoduya, zorbalığa, tehdide, sataşmaya ve onur kırıcı her türlü lakap takılmasına karşı korunması konularında veli veya aileyle diğer ilgili kurum ve kuruluşlarla da işbirliği yapılarak gerekli tedbirler alınır"

Ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalara baktığımızda akran zorbalığının öğrencilerin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığını etkileyen önemli bir sorun olduğu açıktır. Akran zorbalığı sorununun önlenmesinde ve müdahale edilmesinde yukarıda bahsi geçen yönetmelikler ve genelge de de belirtildiği gibi, MEB en büyük sorumluluğu öğretmenlere ve okul yöneticilerine vermiştir. Öğrencilere yardımcı olabilmek için okullarda yaşanan akran zorbalığını fark edebilmek çok önemlidir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerin akran zorbalığına ilişkin farkındalık düzeyleri, akran zorbalığını önlemeye ve müdahaleye yönelik geliştirdikleri yöntemler bu davranışın artması ve yaygınlaşması ya da azalmasında çok etkili olabilmektedir. Bu araştırma ile okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akran zorbalığına ve okullarında yaşanan akran zorbalığını önlenmesi ve müdahale edilmesine yönelik görüşlerinin belirlenerek alanyazına katkı sağlaması düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma deseninden, çalışma grubundan, veri toplama aracından, verilerin toplanmasından ve verilerin analizden bahsedilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel veri toplama ve çözümleme tekniklerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışması nitel araştırma yöntemlerinin sahip olduğu özellikleri taşıyan bir yöntemdir (Yılmaz Kaleli, 2014). Görüşme, doküman analizi ve gözlem gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği nitel araştırma eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım, 1999). Bu araştırmada incelenen durum olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akran zorbalığına ve okullarında yaşanan akran zorbalığını önlenmesi ve müdahale edilmesine yönelik görüşleri ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018–2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Fatih, Kadıköy, Bakırköy ve Bağcılar ilçelerindeki ortaokullardan seçilen 18 okul yöneticisi ve 20 öğretmen olmak üzere toplam 38 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemdeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Baltacı, 2018). Ölçüt örneklemde önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi ya

da araştırmacı tarafından oluşturulan ölçüt kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenler için en az 3 eğitim-öğretim dönemi bulundukları kurumda çalışıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Çalışmamıza katılan okul yöneticilerinin 5'i müdür iken, 13'ü müdür yardımcısıdır. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin 5'i kadın, 13'ü ise erkektir; öğretmenlerin ise 13,2'ü kadın, 7'si erkektir. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin 12 lisans mezunu, 4'ü yüksek lisans mezunu iken 2'si yüksek lisansa devam etmektedir. Öğretmenlerin ise 16'sı lisan mezunu 4'ü yüksek lisansa devam etmektedir. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin 4'ü fen bilgisi öğretmenliği, 2'si matematik öğretmenliği, 4'ü Türkçe öğretmenliği, 1'i bilişim ve teknoloji öğretmenliği, 1'i teknoloji tasarım öğretmenliği, 2'si sosyal bilgiler öğretmenliği, 2'si din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği, 2'si okul öncesi öğretmenliği mezunudur. Öğretmenlerin ise 8'inin rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 1'i din kültürü ve ahlak bilgisi, 3'ü matematik, 2'si fen bilgisi, 1'i İngilizce, 1'i beden eğitimi, 1'i sosyal bilgiler, 1'i teknoloji tasarım öğretmenliği, 2'si Türkçe öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okullarda yaşanan akran zorbalığını önlemeye ve müdahale etmeye ilişkin görüşlerinin ölçülmesi amacıyla 6 demografik ve 8 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar serbest olan araştırmacıya esneklik sağlayan bir yöntem olduğu için yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir (Karasar, 2012). Görüşmenin ilk bölümünde kişisel bilgi formu ikinci bölümünde konuyla ilgili soruların yer aldığı görüşme formu bulunmaktadır. Görüşme soruları oluşturmak için ilgili literatür incelenmiştir, daha sonra 4 kişi ile ön görüşmeler yapılmış ve yapılan değişiklikler üzerine form uzman görüşüne sunularak son halini almıştır. Hazırlanan görüşme formunda okul yöneticileri ve öğretmenlere cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı, eğitim düzeyi sorularına da yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Bu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen bir yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde görüşmeci daha önce hazırladığı alan veya konulara sadık kalarak, önceden hazırlanmış soruları sorma ve bu sorular konusunda daha detaylı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma esnekliğine sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Geliştirilen formda konu ile ilgili literatür incelenerek ortaya çıkan sorular belirlenmiştir. Veriler okul yöneticileri ve öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış soruların kullanıldığı görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme yapılmadan önce okul yöneticilerinden izin istenilmiş, okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden randevu talep edilmiş ve görüşmeler mesai saatleri içerisinde katılımcıların kurumlarında yapılmıştır. Görüşmenin ve araştırmanın amacı katılımcılara açıkça ifade edilmiştir. Görüşmeler sırasında olası veri kayıplarını önlemek için görüşme başlamadan önce katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır ve katılımcılara kurum ve şahıs isimlerinin hiçbir şekilde paylaşılmayacağı ve verilerin bilimsel amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacağı bildirilmiştir. Araştırmada katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir ortam sağlanmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler 30 dakika ile 35 dakika arasında değişen süreler içinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma sonucu elde edilen veriler çözümlenirken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır Görüşmelerden elde edilen veriler yazıya aktarılmış ve incelenerek araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan cümle ve sözcüklerden yola çıkılarak kodlar oluşturulmuştur. Kodlama; verilerin içerik analizine tabi tutulması, yani veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) isim verilmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Görüşler öncelikle benzer konu başlıkları altında toplanmış, daha sonra görüşler kodlanıp analiz edilip birbiriyle uyumlu olan veriler sınıflandırılarak alt temalar belirlenmiştir. İlk taslak bittikten sonra analiz tekrar gözden geçirilerek, tekrarlayan veya birbiriyle uyumlu olmayan temalar yeniden sınıflandırılmıştır. Veriler belli bir konuya ya da noktaya işaret edilmesi ve bunun büyük çoğunluk tarafından ifade edilmesiyle, mevcut alan yazın bilgisinden istifade edilerek yorumlamaya gidilmiştir. Araştırmada kullanılan (./.) işareti görüşme yapılan okul yöneticisi ve öğretmen sayısının kaçının aynı görüşte olduğunu göstermek için kullanılmıştır. Görüşme yapılan okul yöneticileri tarafından dile getirilen görüş ve ifadelerin hangi okul yöneticisine ait olduğunu belirtmek için doğrudan alıntıların sonlarına ($Y_1, Y_2, \ldots$ vb.) şeklinde kodlar; öğretmenler tarafından dile getirilen görüş ve ifadelerin hangi öğretmene ait olduğunu belirtmek için doğrudan alıntıların sonlarına ($Ö_1$, $Ö_2$, …vb.) kodlar verilmiştir.

Bulgular

Akran Zorbalığının Anlamına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin akran zorbalığının anlamına ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığının Tanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	(f)	Katılımcılar
Akran Zorbalığının Anlamı	Bir kişiye yönelik kasıtlı olarak yapılan fiziksel, psikolojik ve sözel şiddet	7	$Y_1, Y_3, Y_5, Y_7, Y_9, Y_{11}, Y_{14}, Y_{16}, Y_{17}$
	Güçlü bir öğrencinin güçsüz bir öğrenciye baskı uygulaması	5	$Y_2, Y_4, Y_8, Y_{13}, Y_{18}$
	Sınıfta veya okulda üstünlük kurma amacıyla yapılan olumsuz davranışlar	3	Y_6, Y_{10}, Y_{12}
	Okul içindeki grupların birbirleri arasındaki çatışmalardır	2	Y_{15}

Bu temaya ilişkin katılımcı okul yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

"Akran zorbalığı okul içinde genel olarak aynı yaşta olan öğrencilerin birbirlerine karşı vurma, tekme atma ve saç çekme gibi fiziksel, küfür etme ve lakap takma gibi sözel, özellikle parçalanmış aile çocuklarıyla alay etme, fiziksel kusurla dalga geçme gibi psikolojik şiddetine denir." (Y_9)

"Hem yaş olarak hem de fiziksel olarak büyük olan öğrencilerin kendilerinden küçük olan öğrencilerden emir bildiren ifadelerle bir şeyler istemesi, onları darp etmesi, onların üstüne giderek sindirmesi gibi davranışlar göstermesine akran zorbalığı denir." (Y_8).

"Aynı yaş grubundaki öğrencilerin birbirlerine üstünlük sağlamak amacıyla ruhsal ya da fiziksel olarak karşısındakini arkadaşlarının yanında küçük düşürücü hareketlerde bulunmasına akran zorbalığı diyebiliriz." (Y_{10})

"Öğrencilerin kendi içlerindeki kurdukları grupların birbirleri arasındaki çatışmasına denir." (Y_{15}).

Öğretmenlerin akran zorbalığının anlamına ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Akran Zorbalığının Tanımına İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	(f)	Katılımcılar
Akran Zorbalığının Anlamı	Bir kişiye yönelik kasıtlı olarak yapılan fiziksel, psikolojik ve sözel şiddet	7	$Ö_{2,}Ö_{3,}Ö_{5,}Ö_{8,}Ö_{10,}Ö_{17,}Ö_{20}$
	Bir kişiye yönelik tekrarlı olarak yapılan şiddet	5	$Ö_{1,}Ö_{6,}Ö_{9,}Ö_{18,}Ö_{19}$
	Güçlü bir öğrencinin güçsüz bir öğrenciye baskı uygulaması	6	$Ö_{4,}Ö_{7,}Ö_{12,}Ö_{13,}Ö_{15,}Ö_{16}$
	Sınıfta veya okulda üstünlük kurma amacıyla yapılan baskıcı davranışlar	1	$Ö_{14}$
	Bir grubun bir kişiye ya da başka bir gruba yapmış olduğu baskı	1	$Ö_{11}$

Bu temaya ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

"Akran zorbalığı bir öğrencinin yaşıtı olan başka bir öğrenciye bilerek isteyerek yaptığı her türlü fiziksel(vurma, dokunma), sözel(küfür etmek, konuşma bozukluğu olanların konuşmalarını taklit etmek), psikolojik(dışlama, birinin derste söz hakkı almasına engel olma, alay etme) olumsuz davranışlara denir." (Ö19).

"Akran zorbalığı bir kişinin kendi yaş grubundaki birine sürekli olarak yaptığı fiziksel, duygusal(farklı yönleriyle veya üstün olan yönleri ile alay etmek) şiddet ya da aynı kişinin sürekli olarak kişisel eşyalarına zarar vermek gibi davranışlar içeren sıkıntı yaratacak bir durumdur." ($Ö_6$)

"Akran zorbalığının fiziksel, psikolojik ve sözel boyutu olan çok geniş yelpazesi olan bir kavram olduğunu düşünüyorum. Ama kısaca güçlü olanın güçsüz olanı ezmesidir diyebiliriz." ($Ö_{12}$).

"Bir öğrencinin kendi üstünlüğünü sağlamak amacıyla birinin açığını yakalayıp onu başkalarına söylemekle tehdit etme, akademik başarısı düşük olanlarla dalga geçme, hakaret etme gibi davranışlarda bulunmasına akran zorbalığı denir" ($Ö_{14}$)

Akran Zorbalığına Uğrayan Öğrencilerin Tepkilerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin akran zorbalığına uğrayan öğrencilerin tepkilerine ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Akran Zorbalığına Uğrayan Öğrencilerin Tepkilerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	(f)	Katılımcılar
Akran Zorbalığına Uğrayan Öğrencilerin Tepkileri	Kısa Vadeli Etkiler	Durumu bir yetişkine anlatma	4	Y_3, Y_4, Y_5, Y_7
		Okuldan soğuma ve devamsızlık yapma	7	$Y_1, Y_8, Y_9, Y_{10}, Y_{11}, Y_{14}, Y_{15}, Y_{17}$
	Uzun vadeli etkiler	İçine kapanma ve sessizleşme	15	$Y_1, Y_2, Y_3, Y_4, Y_6, Y_8, Y_9, Y_{10}, Y_{11}, Y_{12}, Y_{13}, Y_{14}, Y_{15}, Y_{17}, Y_{18}$
		Akademik başarıda düşüş	1	Y_3
		Kendinden güçsüz birine zorbalık yapma	2	Y_5, Y_{16}
		Gece alt ıslatması	1	Y_{17}

Okul yöneticilerinin okulda yaşanan akran zorbalığı davranışının mağdur öğrencileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri kısa vadeli etkiler ve uzun vadeli etkiler olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Bu temaya ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

"Akran zorbalığına uğrayan öğrencilerimizin bir kısmı da yaşadığı durumu okul idaresine ya da okuldan kendine yakın gördüğü bir öğretmenine anlatıyor." (Y_5)

"Öğrenciler akran zorbalığına uğradıkları ortamlara girmek istemiyorlar böylece okuldan soğuyorlar." (Y_1)

"Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerimiz genel olarak korkuyorlar bu sebeple de okuldan soğuyorlar ve devamsızlık yapıyorlar." (Y_8)

"Aslında mağdur olan öğrencilerimiz bu tarz akran zorbalığı durumuna uğramadan önce de içlerine kapanık ve sessiz tipte oluyorlar. Akran zorbalığına uğradıklarında durumun şiddeti her seferinde biraz daha artıyor. Doğrusu içine kapanmak tepki mi yoksa sebep mi bilmiyorum." (Y_5).

"Akran zorbalığına uğrayan öğrencilerimizin derslere olan ilgileri azalıyor ve haliyle de akademik başarısı düşüyor."(Y_3)

"Bizim okulumuzda tam olarak mağdur diye nitelendireceğimiz bir öğrenci yok esasında.%100 mağdur diye bir şeye de inanmıyorum. Çünkü akran zorbalığına maruz kalan bir öğrenci kendi gücünün yeteceğini düşündüğü kişiye karşı zorbalık yapıyor."(Y_{16})

"Akran zorbalığına uğrayan bir öğrencimiz çok korkmuş ne bize ne de ailesine durumu anlatamamış. Öğrenci gece yatağını ıslatınca velisi okula geldi ve başlarına böyle bir şey geldiğini sebebinin ne olduğunu bilmediğini söyledi. Biz de öğrenciyle yaptığımız bir dizi görüşme sonucunda akran zorbalığına uğradığını ve çok korktuğu için böyle sonuçla karşılaşıldığını tespit ettik." (Y_{17}).

Öğretmenlerin akran zorbalığına uğrayan öğrencilerin tepkilerine ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Akran Zorbalığına Uğrayan Öğrencilerin Tepkilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	(f)	Katılımcılar
Akran Zorbalığına Uğrayan Öğrencilerin Tepkileri	Kısa Vadeli Etkiler	Durumu bir yetişkine anlatma	7	$Ö_3$,$Ö_4$,$Ö_5$,$Ö_{14}$,$Ö_{16}$,$Ö_{18}$,$Ö_{12}$
		Okuldan soğuma ve devamsızlık yapma	6	$Ö_1$,$Ö_2$,$Ö_7$,$Ö_8$,$Ö_{13}$,$Ö_9$
		İçine kapanma ve sessizleşme	14	$Ö_3$,$Ö_4$,$Ö_5$,$Ö_6$,$Ö_8$,$Ö_9$,$Ö_{14}$,$Ö_{15}$, $Ö_{17}$,$Ö_{18}$,$Ö_{19}$,$Ö_{11}$,$Ö_{10}$,$Ö_{20}$

	Uzun vadeli etkiler	Akademik başarıda düşüş	7	$Ö_7$,$Ö_9$,$Ö_{17}$,$Ö_{18}$,$Ö_{11}$,$Ö_{10}$
		Kendinden güçsüz birine zorbalık yapma	1	$Ö_{15}$
		Gece korkusu	1	$Ö_2$

"Öğrencilerimiz akran zorbalığı gibi bir durum yaşadıklarında genel olarak ailelerine anlatmayı tercih ediyorlar." ($Ö_{18}$)

"Akran zorbalığına uğrayan öğrencilerimiz çok sık devamsızlık yapıyor. Okulda sık sık akran zorbalığına maruz kalan yabancı uyruklu bir öğrencimiz okulu tamamen bıraktı." ($Ö_9$)

"Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerimiz uzun bir süre sessiz kalıyorlar. Teneffüslerde onları tek başlarına dolaşırken ya da sınıfta tek başına otururken görüyorum." ($Ö_4$)

"Özgüvenlerini kaybediyorlar iyice içlerine kapanıyorlar. Ne yaparsam yapayım kimse beni sevmez, hiçbir alanda başarılı olamam gibi yetersizlik duygusuna kapılıyorlar" ($Ö_{11}$)

"Akran zorbalığı yaşayan öğrencilerimiz derslerde dikkatini toplamakta zorlanıyorlar. Bu sebeple de akademik başarıları düşüyor." ($Ö_{10}$)

"Akran zorbalığına uğrayan öğrencilerimiz zorbalık yapacak bir duruma geldiğinde yani kendinden güçsüz biriyle karşılaştığında çok şiddetli bir zorbalık gösterebiliyor." ($Ö_{15}$)

"Veli bildirimlerine göre akran zorbalığı yaşayan öğrencilerimizin bazılarında gece korkuları da görmekteyiz. Aslında gece korkusu yaşayan öğrenciyle konuştuğumuzda bunun akran zorbalığına uğramaktan kaynaklandığını tespit edebildik." ($Ö_2$)

Akran Zorbalığını Gerçekleştiği Yerlere İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin okullarda yaşanan akran zorbalığının nerelerde gerçekleştiğine ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Akran Zorbalığının Nerelerde Gerçekleştiğine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Alt Tema	(f)	Katılımcılar
	Sınıf	9	Y_2, Y_3, Y_4, Y_5, Y_7, Y_9, Y_{12}, Y_{16}, Y_{18}

Akran Zorbalığını Gerçekleştiği Yerlere	Bahçe	1	Y_8
	Koridor	1	Y_{13}
	Okul Yolu	2	Y_6, Y_{10}
	Kantin	3	Y_1, Y_{15}
	Öğrenci Tuvaletleri	2	Y_{11}, Y_{14}, Y_{17}

> "Okulumuzda akran zorbalığı en çok öğretmenlerin görmeyeceği kameraların izleyemeyeceği alanlarda gerçekleşiyor. En çok rastladığımız yer ise teneffüs bitimi ile öğretmen zili arasındaki o iki dakikalık sürede sınıflarda." (Y_3)

> "Öğrencilerimiz denetime dışarıda devam edemeyeceğimizi bildikleri için genelde bu tarz davranışlara okul yolunda başvuruyorlar." (Y_{10})

> "Öğretmenlerin tuvaletleri kontrol etmeyeceğinin çok farkında öğrenciler. Akran zorbalığı ile ilgili bize gelen şikâyetlerin %90'nı tuvaletlerde gerçekleşiyor." (Y_{17})

Katılımcı öğretmenlerin okullarda yaşanan akran zorbalığının nerelerde gerçekleştiğine ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Akran Zorbalığının Nerelerde Gerçekleştiğine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Alt Tema	(f)	Katılımcılar
Akran Zorbalığını Gerçekleştiği Yerlere	Sınıf	12	$Ö_1$,$Ö_2$,$Ö_4$,$Ö_6$,$Ö_7$,$Ö_8$,$Ö_9$,$Ö_{10}$,$Ö_{11}$, $Ö_{12}$,$Ö_{18}$,$Ö_{20}$
	Bahçe	1	$Ö_5$
	Koridor	2	$Ö_3$,$Ö_{19}$
	Öğrenci Tuvaletleri	5	$Ö_{13}$,$Ö_{14}$,$Ö_{15}$,$Ö_{16}$,$Ö_{17}$

Akran zorbalığının gerçekleştiği yerlere ilişkin katılımcı öğretmenlerin bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

> "Akran zorbalığı en çok teneffüs saatlerinde sınıflarda oluyor."($Ö_6$)

> "Okul bahçemiz çok büyük ve bir nöbetçi öğretmen yeterli değil. Akran zorbalığına ilişkin en çok şikâyet aldığımız yer bahçe."($Ö_5$)

Akran Zorbalığının Nedenlerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin okullarda yaşanan akran zorbalığının ortaya çıkma nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Akran Zorbalığının Nedenlerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	(f)	Katılımcılar
Akran Zorbalığının Nedenleri	Bireysel Nedenler	Öğrencinin psikolojik rahatsızlıkları	2	Y_5, Y_{12}
	Ailesel Nedenler	Anne babaların ebeveynlik tutumları	16	$Y_1, Y_2, Y_4, Y_5, Y_6, Y_8, Y_9, Y_{10}, Y_{11}, Y_{12}, Y_{13}, Y_{14}, Y_{15}, Y_{16}, Y_{17}, Y_{18}$
		Ailenin ilgisizliği ve ihmalkârlığı	11	$Y_3, Y_4, Y_6, Y_7, Y_8, Y_9, Y_{10}, Y_{11}, Y_{14}, Y_{15}, Y_{17},$
	Çevresel Nedenler	TV/İnternet-Sosyal Medya	10	$Y_1, Y_2, Y_9, Y_{10}, Y_{12}, Y_{13}, Y_{15}, Y_{17}, Y_{18}$
		Öğrencinin yaşadığı çevre	3	Y_3, Y_7, Y_{10}
	Okula Ait Nedenler	Öğrencinin akademik başarısı	1	Y_2
		Okulun lideri olma arzusu	5	$Y_3, Y_8, Y_{10}, Y_{13}, Y_{15}$
		Öğretmenin İlgisizliği	1	Y_3
		Öğretmen-Yönetici otoritesinin azaltılması	3	Y_1, Y_7, Y_{14}

Okul yöneticilerinin okullarda yaşanan akran zorbalığının sebeplerine ilişkin görüşleri bireysel nedenler, ailesel nedenler, çevresel nedenler ve okula ait nedenler olmak üzere dört alt temada toplanmıştır. Bu temaya ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

"Öğrencinin içinde bulunduğu psikolojik rahatsızlıklar da zorbalık yapmasına sebep olabiliyor. Böyle örneklerimiz var mesela çocuk öfkesini kontrol edemiyor bunun için zorbalık yapıyor." (Y_5)

"Akran zorbalığının en büyük nedeni anne-babaların çocuklarını yetiştirirken aşırı baskıcı ya da aşırı serbest bir tutum izliyor olmalarıdır. Baskı içinde büyüyen öğrenci ailesi içinde gördüğü baskıyı normalleştiriyor ve okulda arkadaşlarına uyguluyor. Serbest tutumlarla büyüyen çocuklar ise genel olarak empati becerilerinden yoksun oluyorlar. Bu da bir başkasının canını kolayca yakmalarına neden oluyor." (Y_1)

"Ailenin ekonomik yetersizlikleri neticesinde anne ve babaların geç saatlere kadar çalışması ve çocuğu takip, kontrol ve izleme konusunda

ihmal etmesi neticesinde başıboş kalan öğrenci genel olarak olumsuz davranışlara yönelerek birilerinin dikkatini çekmeye çalışıyor." (Y_{14})

"Teknolojinin yoğun kullanımı çocukları eve hapsederek onların sosyal iletişim becerileri olumsuz olarak etkilemektedir. Öğrencilerimiz paylaşmayı, yardımlaşmayı bilmiyor empati duygusundan yoksunlar. Bu sebeple zorbalığı iletişim olarak kullanıyorlar." (Y_{12})

"Akademik olarak başarısızlık gösteren öğrenciler okulda bir şekilde kendini ispatlamak için akran zorbalığına başvuruyor." (Y_2)

"Öğrencilerin okulda sözü dilenilen çekinilen okulun lideri olma isteği." (Y_{13})

"Akran zorbalığına uğrayıp bunu öğretmeniyle paylaştığı zaman herhangi bir yaptırımını göremeyen mağdur ya da izleyici öğrencilerde nasıl olsa bir şey olmuyor diye zorbalık yapma yolunu tercih edebiliyor." (Y_3)

"Eğitim ortamlarında okul yöneticisinin ve öğretmenlerin öğrenci üzerindeki yaptırım gücü azaldı çocuklara olumlu davranışlarla ilgili ne söylesek boş." (Y_1)

Öğretmenlerin okullarda yaşanan akran zorbalığının ortaya çıkma nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Akran Zorbalığının Nedenlerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	(f)	Katılımcılar
Akran Zorbalığının Nedenleri	Bireysel Nedenler	Öğrencinin psikolojik rahatsızlıkları	2	$Ö_{14}$,$Ö_{20}$
	Ailesel Nedenler	Anne babaların ebeveynlik tutumları	11	$Ö_2$,$Ö_3$,$Ö_4$,$Ö_5$,$Ö_6$,$Ö_8$,$Ö_{10}$, $Ö_{14}$,$Ö_{15}$,$Ö_{18}$, $Ö_{19}$
		Ailenin ilgisizliği ve ihmalkârlığı	12	$Ö_1$,$Ö_2$,$Ö_3$,$Ö_4$,$Ö_5$,$Ö_9$,$Ö_{10}$, $Ö_{11}$,$Ö_{12}$,$Ö_{13}$,$Ö_{15}$,$Ö_{19}$
	Çevresel Nedenler	TV/İnternet-Sosyal Medya	10	$Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_8$, $Ö_{10}$, $Ö_{15}$, $Ö_{16}$, $Ö_{19}$,
		Öğrencinin yaşadığı çevre	4	$Ö_5$,$Ö_8$,$Ö_9$, $Ö_{13}$
		Okulun fiziksel şartları	2	$Ö_8$,$Ö_{13}$
		Okulun lideri olma arzusu	5	$Ö_1$,$Ö_5$,$Ö_{10}$,$Ö_{16}$,$Ö_{19}$

	Okula Ait Nedenler	Öğretmenin İlgisizliği	2	$Ö_2$,$Ö_3$
		Öğretmen-Yönetici otoritesinin azaltılması	2	$Ö_{14}$,$Ö_7$

Öğretmenlerin okullarda yaşanan akran zorbalığının sebeplerine ilişkin görüşleri bireysel nedenler, ailesel nedenler, çevresel nedenler ve okula ait nedenler olmak üzere dört alt temada toplanmıştır. Bu temaya ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

"Okulumuzda akademik başarı her şey demek. Bir öğrencinin akademik başarısının yüksek olması arkadaşının çok olduğu ve sınıf içinde sözünün geçtiğinin de göstergesidir. Dikkat eksikliği tanısı olan öğrenciler bir türlü akademik başarıyı yakalayamıyorlar bu da onları sınıf içinde zorbalığa hedef haline getiriyor." ($Ö_{14}$)

"Anne babalar çocuklarını yetiştirirken güç üzerinden onlar üzerinde tahakküm kurma gibi bir durumları var. Evde kim güçlüyse onun sözü geçiyor öğrencilerde aynısını okulda yapmaya çalışıyorlar." ($Ö_4$)

"Ailelerin ihmalkârlığı, çocuk sayıları çok fazla, fazla olunca da ilgi de haliyle azalıyor. Velileri çocuğunuzla ilgili görüşmek için çağırdığımızda sıklıkla aldığımız cevap" beni küçük çocuğum var gelemem" o küçük çocuk hep var ve diğer çocuklarıyla ilgilenmesine engel. Babalar çok geç saatlere kadar çalışıyorlar çocuklar çoğu zaman babalarını görmeden uyumuş oluyorlar. Öğrencilerimizin neredeyse %60 okuldan sonra eve gitmiyor gitmek istemiyor. O çocukların sokaklarda ne yaptığına ilişkin ailenin hiçbir izlemi, fikri yok. Okul olarak aile desteği olmadan problemi çözmemiz mümkün değil çözmediğimiz içinde okul içinde birbirlerinden görerek zorbalık davranışı yaygınlaşıyor." ($Ö_{12}$).

"TV'lerde şiddet kültürünün yüceltilmesi var. TV dizilerinin geneline baktığımızda şiddet ve zorbalık iyi karakterler tarafından uygulanıyor. Böylece çocuğun gözünde zorbalığı normalleştiriyor." ($Ö_{15}$)

"Öğrencilerimiz yaşadıkları mahallelerde fiziksel güç ya da ekonomik olarak güç sahibinin sözünün geçtiğini görüyor okulda da o gücü kazanmak için zorbalık yapıyor." ($Ö_5$)

"Okulun fiziksel şartları öğrenciye meşguliyet alanı bırakmıyor. Bahçemiz küçük teneffüste top oynatmıyoruz. Kantinimiz küçük çocuklar yemeklerini ayakta yemek zorunda kalıyorlar. Her tarafı beton

olan bir yapıda bu öğrenciler enerjilerini nasıl atacaklar. Bu çocukları zorbalığa biz kendimiz itiyoruz." ($Ö_8$)

"Göz önünde olmak, lider olmak ya da grup içinde öne çıkabilme arzusu öğrencileri bir başkasına karşı akran zorbalığında bulunmaya itiyor." ($Ö_1$)

"Öğretmenlerin öğrenci davranışlarını izlememesi, sınıf içindeki yaşantılardan bihaber olması, müdahale etmemesi zorbalığı arttıran etmenler arasındadır." ($Ö_3$)

"Öğrencilerin okulda yaptıkları zorbalık davranışına karşı müdahalede bulunduğumuzda veliler tarafından okul yönetimine şikâyet ediliyoruz. Bu sebeple de öğrencilerin yaptıkları davranışları bazen görmezden geliyoruz. Olan mağdur öğrenciye oluyor." ($Ö_{14}$)

Akran Zorbalığını Önlemeye İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin okullarda akran zorbalığını önlemeye ilişkin görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Akran Zorbalığını Önlemeye İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	(f)	Katılımcılar
Akran Zorbalığını Önleme Çalışmaları	Eğitim	Veli, öğrenci, öğretmen eğitimi	15	Y_1, Y_2, Y_3, Y_4, Y_7, Y_8, Y_9, Y_{10}, Y_{11}, Y_{12} Y_{14}, Y_{15}, Y_{16}, Y_{17}, Y_{18}
		Değerler eğitimi	2	Y_2, Y_{18},
		Okul toplantıları	6	Y_3, Y_4, Y_9, Y_{10}, Y_{14}, Y_{17}
	Denetim	Fiziksel düzenleme	4	Y_2, Y_6, Y_{14}, Y_{17}
		Akran zorbalığının görüldüğü alanların denetimi	5	Y_5, Y_7, Y_{15}, Y_{17}, Y_{18}
		Zorbaların takibi, izlenmesi	2	Y_{10}, Y_{14}, Y_{15}
	Yönlendirme	Kültürel faaliyetler	5	Y_2, Y_4, Y_{14}, Y_{15}, Y_{16},

Okul yöneticilerimizin okulda akran zorbalığını olaylarının önlenmesine ilişkin görüşleri eğitim, denetim ve yönlendirme olmak üzere

üç alt temada toplanmıştır. Bu temaya ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

"Akran zorbalığı konusunda ilk hedefimiz velilerin farkındalık düzeyini arttırmak bunun için okul genelinde seminerler düzenliyoruz, velilere akran zorbalığı ile karşılaşıldığında neler yapmaları gerektiğine ilişkin bilgiler içeren mektuplar gönderiyoruz." (Y_1)

"Okulda zorbalığın yapıldığı yerler belli sınıf koridor bahçe bu sebeple zorbalığın önlenmesinde nöbet büyük önem kazanıyor. Nöbet yönergemiz çok detaylıdır. Kadın tuvaletinin olduğu katlara kadın öğretmen erkek tuvaletlerinin olduğu katlara erkek öğretmen görevlendiriyoruz. Nöbet tutan öğretmenlerimizi de nöbetçi müdür yardımcısı denetliyor." (Y_7)

"Her sınıfa beden eğitimi alanında destekleme kursu açılması için teşvik ediyoruz. En azından öğrenciler haftanın 4 günü bir spor dalıyla uğraşarak enerjilerini atabilsinler. Okul bahçesinde ve koridorlarımızda masa tenisleri var öğrenciler teneffüslerde buradan yararlanıyorlar. Kendine meşguliyet bulan çocuk çok da zorbalık falan yapmıyor fırsatı olmuyor." (Y_{16})

Öğretmenlerin okullarda akran zorbalığını önlemeye ilişkin görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Akran Zorbalığını Önlemeye İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	(f)	Katılımcılar
Akran Zorbalığını Önleme Çalışmaları	Eğitim	Veli, öğrenci, öğretmen eğitimi	14	$Ö_1$,$Ö_2$,$Ö_3$,$Ö_4$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{11}$,$Ö_{13}$,$Ö_{15}$, $Ö_{17}$, $Ö_{18}$,$Ö_{19}$,$Ö_{20}$
		Değerler eğitimi	2	$Ö_4$,$Ö_8$
		Okul toplantıları	5	$Ö_3$,$Ö_6$,$Ö_{10}$,$Ö_{11}$,$Ö_{17}$
	Denetim	Fiziksel düzenleme	6	$Ö_1$,$Ö_3$,$Ö_4$,$Ö_5$,$Ö_9$,$Ö_{11}$,
		Akran zorbalığının görüldüğü alanların denetimi	2	$Ö_{16}$,$Ö_{17}$
	Yönlendirme	Kültürel faaliyetler	8	$Ö_1$,$Ö_3$,$Ö_{10}$,$Ö_{11}$,$Ö_{12}$, $Ö_{14}$,$Ö_{15}$,$Ö_{18}$,$Ö_{19}$

Öğretmenlerin okulda akran zorbalığını olaylarının önlenmesine ilişkin görüşleri eğitim, denetim ve yönlendirme olmak üzere üç alt temada toplanmıştır. Bu temaya ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

"Velileri seminer çalışmalarına davet ettiğimizde çok fazla katılım olmuyordu. Biz de seminerlerin formatını değiştirdik çay partisi yaptık. Sınıf bazında her hafta bir sınıfın velilerini ağırladık sohbet esnasında da akran zorbalığı ve şiddet konusunda bilgilendirme çalışmaları yaptık." ($Ö_4$)

"Okul yönetimiyle koordineli çalışarak öncelikle öğrencilerin akran zorbalığı konusundaki bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla tüm okula anket uygulaması yapıyoruz. Bu anketin sonuçlarına göre öğrencilere iletişim becerileri, çatışma çözme becerileri konularında eğitimler veriyoruz." ($Ö_{15}$)

"Okul yönetimi resim yarışmalarına katılırken önceliği mağdur olan öğrencilere vermemizi istiyor. Başarılı olamasalar bile bir şeye katılmak bile onlara iyi geliyor. Kendilerini yavaş yavaş daha iyi ifade edebiliyorlar." ($Ö_{18}$)

"Öğrenciler gözetlendikleri ortamlarda daha az zorbalık yapıyorlar. Bunun için okulun içini ve yakın çevresini izleyen kameralar takılmış. Ayrıca sınıf kapılarında camlar takıldı ki teneffüs saatlerinde kapı kapalı olduğunda bile kontrol edilebileceklerini bilsinler." ($Ö_3$)

Akran Zorbalığına Müdahaleye İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin okullarda yaşanan akran zorbalığını müdahalede bulunma yöntemlerine ilişkin görüşleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Akran Zorbalığına Müdahale Etmeye İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	**Alt Tema**	**(f)**	**Katılımcılar**
Akran Zorbalığına Müdahale Etme Çalışmaları	Zorbalığa katılan öğrenciler ile konuşma	11	$Y_1, Y_5, Y_6, Y_7, Y_8, Y_{10}, Y_{11}, Y_{12}, Y_{14}, Y_{16}, Y_{17}$
	Veliye bildirme	11	$Y_2, Y_3, Y_4, Y_5, Y_7, Y_{10}, Y_{11}, Y_{13}, Y_{15}, Y_{16}, Y_{17}$
	Okul rehberlik servisine yönlendirme	7	$Y_4, Y_6, Y_7, Y_9, Y_{12}, Y_{13}, Y_{15}$
	Öğrenci davranış değerlendirme kurulunda görüşme	9	$Y_3, Y_4, Y_5, Y_7, Y_9, Y_{13}, Y_{14}, Y_{15}, Y_{16}$

Bu temaya ilişkin katılımcı okul yöneticisi görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Okulda herhangi bir yerde akran zorbalığı karşılaşıldığında ilk önce iki öğrenci de öğrenci davranış değerlendirme kurulu başkanı müdür yardımcısına yönlendirilir. Olayın nasıl ve neden olduğunu öğrencilerden dinleriz. Davranışlarının sonuçları ile ilgili öğrencilere nasihatlerde bulunuruz" (Y_5)

"Veliyi dahil etmediğimiz hiçbir şeyden sonuç alamayız. Onun için akran zorbalığı gibi olumsuz hadiselerde muhakkak velileri okula çağırır davranışın tekrarının yaşanmaması için beraber neler yapabileceğimizi konuşuruz." (Y_{18}).

"Okulda akran zorbalığı yaşandığında öğrencileri önce okul rehber öğretmenine yönlendiriyoruz, eğer sorun çözülmezse okul yönetimi olarak duruma müdahale ediyoruz." (Y_6)

"Öğrenciyi sözle uyardıktan sonra da akran zorbalığı davranışı devam ederse bu sefer gerekli yasal işlemleri başlatıyoruz. Durumu gören öğretmenler gerekli tutanakları tutuyor ve öğrenci davranış değerlendirme kurulunda öğrencinin davranışı görüşülüyor. İlk olarak uyarma cezası alıyor daha da ileri giderse kınama. Ceza veriyoruz ama öğrenci için hiçbir anlam ifade etmiyor. Davranış aynen devam ediyor." (Y_3)

Öğretmenlerin okullarda yaşanan akran zorbalığını müdahalede bulunma yöntemlerine ilişkin görüşleri Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Akran Zorbalığına Müdahale Etmeye İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	**Alt Tema**	**(f)**	**Katılımcılar**
Akran Zorbalığına Müdahale Etme Çalışmaları	Zorbalığa katılan öğrenciler ile konuşma	15	$Ö_1$,$Ö_2$,$Ö_3$,$Ö_4$,$Ö_5$,$Ö_6$,$Ö_7$, $Ö_8$,$Ö_9$,$Ö_{10}$, $Ö_{15}$, $Ö_{16}$, $Ö_{17}$,$Ö_{18}$,$Ö_{19}$
	Veliye bildirme	14	$Ö_1$,$Ö_2$,$Ö_3$,$Ö_4$,$Ö_5$,$Ö_6$,$Ö_8$, $Ö_{10}$,$Ö_{14}$,$Ö_{15}$,$Ö_{16}$, $Ö_{17}$,$Ö_{18}$,$Ö_{19}$
	Okul rehberlik servisine yönlendirme	13	$Ö_1$,$Ö_3$,$Ö_6$,$Ö_7$,$Ö_8$,$Ö_9$,$Ö_{12}$, $Ö_{13}$,$Ö_{15}$,$Ö_{17}$,$Ö_{18}$, $Ö_{19}$,$Ö_{20}$
	Öğrenci davranış değerlendirme kurulunda görüşme	6	$Ö_3$,$Ö_4$,$Ö_{10}$,$Ö_{11}$,$Ö_{12}$,$Ö_{15}$,

Bu temaya ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

" Okul yönetimimiz bu konuda pek bir şey yapmıyor ama ben kendi sınıfımda özellikle mağdur olan öğrencilerin velileri ile sık sık bir araya geliyorum. Onlarla öğrencinin durumu hakkında görüşüyorum onların

güçlenmesi için tavsiyelerde bulunuyorum Böyle davranınca kazandığımız öğrencilerim oldu." ($Ö_{14}$)

"Okulumuzun rehberlik servisi ve sınıf öğretmenleri ortak çalışıyor. Rehber öğretmenlerimiz bazen bireysel bazen de o öğrencilere grup çalışmaları yaptırıyor. Sonra bize bilgi veriyor. Bizde benzer şekilde sınıf içinde uygulamalar yapıyoruz. Bu çalışmalar sayesinde akran zorbalığının azaldığını söyleyebilirim." ($Ö_{6}$)

"Öğrencinin akran zorbalığıyla mağdurda yarattığı tesir artarsa ancak o zaman öğrenci davranış değerlendirme kurulu toplanıyor zorba öğrenciye ceza veriliyor. Okulumuzda maalesef bu çok sık yaşanan bir durum." ($Ö_{12}$)

Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığının Çözümünde Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin akran zorbalığının çözümünde öğretmenlerden beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığının Çözümünde Öğretmenlerden Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	(f)	Katılımcılar
Akran Zorbalığının Çözümünde Öğretmenlerden Beklentiler	İletişim	Öğrencilerle iletişimini arttırma	13	$Y_{2,}Y_{4,}Y_{5,}Y_{6,}Y_{8,}Y_{9}$ $,Y_{10,}Y_{11,}Y_{12,}Y_{13,}$ $Y_{14,}$ $Y_{15,}Y_{16}$
		Veliyle iletişimini arttırma	5	$Y_{3,}Y_{4,}Y_{11,}Y_{13,}Y_{18}$
	Görev ve Sorumluluk	Nöbet görevlerine önem verme	7	$Y_{7,}Y_{8,}Y_{11,}Y_{13,}Y_{14}$
		Mağdur ve zorba öğrencileri takip etme	1	Y_{1}
	Eğitim-Öğretim	Değerler eğitimi	2	$Y_{4,}Y_{9}$

Okul yöneticileri okulda yaşanan akran zorbalığı davranışlarının çözümü ile ilgili öğretmenlerden beklentileri iletişim, görev ve sorumluluklar, eğitim öğretim faaliyetleri olmak üzere üç alt temada toplanmıştır. Bu temaya ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

" Sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencileri iyi tanıması için onlarla sürekli iletişim halinde olması gerekir. Öğretmen müfredatı yetiştirmek

için hep yüzünü tahtaya dönüyor bu arada olan oluyor yüzünü biraz sınıfa dönse sorunlar büyümeden çözülecek." (Y_6)

"Akran zorbalığı en çok denetimin az olduğu yerlerde ve zaman dilimlerinde görülüyor bu sebeple öğretmenlerimiz ders zili çaldığında vakitlice sınıflarına girmeli ve nöbet görevlerini hakkıyla yerine getirmelidirler." (Y_7)

Öğretmenlerin akran zorbalığının çözümünde okul yönetiminden beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Akran Zorbalığının Önlenmesine İlişkin Okul Yönetiminden Beklentileri

Tema	**Alt Temalar**	**Kodlar**	**(f)**	**Katılımcılar**
Akran Zorbalığının Çözümünde Okul Yönetiminden Beklentiler	Eğitim-Öğretim	Öğrencileri tanıma	4	$Ö_7$,$Ö_{11}$,$Ö_{14}$,$Ö_{18}$,
		Öğrenci ve veli eğitimleri	12	$Ö_4$,$Ö_5$,$Ö_8$,$Ö_9$,$Ö_{10}$,$Ö_{12}$, $Ö_{14}$, $Ö_{16}$,$Ö_{17}$,$Ö_{18}$,$Ö_{19}$,$Ö_{20}$
		Kültürel faaliyetler düzenleme	7	$Ö_6$,$Ö_7$,$Ö_9$,$Ö_{12}$,$Ö_{14}$,$Ö_{15}$,$Ö_{17}$,
	Müdahale Çalışmaları	Akran zorbalığı önleme programı düzenleme	4	$Ö_3$,$Ö_1$,$Ö_7$,$Ö_{12}$
		Öğrenci Davranış Değerlendirme Kurulu Çalışmaları	4	$Ö_2$,$Ö_{19}$,$Ö_{12}$,$Ö_{16}$
	Denetim	Nöbet Görevleri	2	$Ö_1$,$Ö_5$

Öğretmenlerin okulda yaşanan akran zorbalığı davranışlarını önleme ile ilgili okul yönetiminden beklentileri eğitim öğretim faaliyetleri, müdahale çalışmaları yapmak ve okul içinde denetimi arttırmak olmak üzere üç alt temada toplanmıştır Bu temaya ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

"Öğrencileri tanımak gerek. Okulun ilk önceliği öğrencilere sayısal değer olarak değil birer birey olarak düşünmektir. Öğrenci bize gelene kadar ne yapmış, ailesi nasıl bu konularda araştırmalar yapılmalı ve bunun için çaba gösteren öğretmenleri desteklemeliler. ($Ö_{11}$)

"Öğrenci ile öğretmenin birbirini daha iyi tanıyacağı ortamlar oluşturmalı bu anlamda öğretmen-veli-öğrencinin ortak yer alacağı

masa tenisi yarışmaları, futbol turnuvaları ve piknikler gibi sosyal etkinlikler düzenlemeli." ($Ö_{14}$)

"Tüm ders öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve okulda çalışan personelin dâhil olacağı 2–3 haftalık zorbalık temalı programlar düzenlenmeli. Hatta programın sürekliliğini sağlamak için her sınıftan iki öğrenciyi seçerek zorbalık timi oluşturulabilir. Tabi bu programı yapmadan önce öğrenciler eğitilecek onlar da kendi arkadaşlarına ders sırasında eğitim verecek. Herkesin katılacağı bir programın akran zorbalığını an aza indireceğini düşünüyorum." ($Ö_3$)

"Aslında akran zorbalığı yapan öğrencilere yönelik ciddi ceza-i yaptırımlar var öğrencilere bu anlatılıyor ancak uygulanmıyor. Böyle olduğu zamanlarda da mağdur öğrencinin okul yönetimine olan güveni azalıyor hatta onlar da akran zorbalığı yapmaya başlıyorlar. Eğer bu problemin bir cezası varsa öğrenci bunu görmeli." ($Ö_{16}$)

Okullarda Akran Zorbalığının Önlenmesine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin okullarda akran zorbalığının önlenmesine yönelik önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Okullarda Akran Zorbalığının Önlenmesine Yönelik Okul Yöneticilerinin Önerileri

Tema	**Alt Temalar**	**Kodlar**	**(f)**	**Katılımcılar**
Akran Zorbalığının Önlenmesine İlişkin Öneriler	Eğitim-Öğretim	Öğrenci-veli-öğretmen eğitimi	15	$Y_2, Y_4, Y_5, Y_6, Y_7, Y_8, Y_{10}, Y_{11}, Y_{12}, Y_{13}, Y_{14}, Y_{15}, Y_{16}, Y_{17}, Y_{18}$
		Rehber öğretmen sayıları	3	Y_5, Y_{10}, Y_{13}
		Rehberlik dersleri	7	$Y_5, Y_6, Y_9, Y_{11}, Y_{14}, Y_{15}, Y_{18}$
		Mesleki ortaokul açma	4	Y_2, Y_6, Y_{10}, Y_{18}
		Disiplin yönetmeliğinde düzenleme	5	$Y_1, Y_7, Y_8, Y_{14}, Y_{18}$
	Çevre	Fiziki imkânların oluşturulması	9	$Y_4, Y_6, Y_7, Y_8, Y_9, Y_{11}, Y_{12}, Y_{13}, Y_{16}$
		TV-internet kullanımı	3	Y_2, Y_4, Y_{13}
		Kültür sanat faaliyetleri	3	$Y_2, Y_3, Y_5, Y_{12}, Y_{15}, Y_{17}$,

Okul yöneticilerimizin ülkemiz genelinde yaşanan akran zorbalığının önlenmesine ilişkin görüşleri eğitim-öğretim çalışmalarında düzenlemeler

ve çevre düzenlemeleri olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Bu temaya ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

"Öğretmenlerimiz müfredatı yetiştirmek kaygısı ile sınıflarının problemlerine yeterince eğilemiyorlar. Bu da problemlerin büyüyüp kaosa dönüşmesine sebep oluyor. Beş, altı ve yedinci sınıflara da rehberlik saati yeniden getirilirse bu konu bir nebze olsun hallolur." (Y_9)

"Okul binalarımız küçük, sınıf sayılarımız az buna karşın mevcutlarımız kalabalık. Öğrenciye nefes alacak yer bırakmamışız. Özellikle okulların bahçe alanları genişletilmeli ki öğrenciler enerjilerini burada atsınlar." (Y_{13})

Öğretmenlerin okullarda akran zorbalığının önlenmesine yönelik önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Okullarda Akran Zorbalığının Önlenmesine Yönelik Öğretmenlerin Önerileri

Tema	**Alt Temalar**	**Kodlar**	**(f)**	**Katılımcılar**
Akran Zorbalığının Önlenmesine İlişkin Öneriler	Eğitim-Öğretim	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve veli eğitimi	11	$Ö_2$,$Ö_3$,$Ö_4$,$Ö_5$,$Ö_8$,$Ö_9$,$Ö_{10}$, $Ö_{11}$,$Ö_{13}$,$Ö_{17}$,$Ö_{20}$
		Rehber öğretmen sayıları	2	$Ö_{12}$,$Ö_{18}$
		Rehberlik dersleri	5	$Ö_6$,$Ö_{14}$,$Ö_{15}$,$Ö_{18}$,$Ö_{19}$
		Mesleki ortaokul açma	5	$Ö_1$,$Ö_5$,$Ö_{12}$,$Ö_{15}$,$Ö_{19}$
		Disiplin yönetmeliği düzenleme	3	$Ö_3$,$Ö_6$,$Ö_{18}$
		Akran zorbalığını önlemeye yönelik program hazırlama	7	$Ö_3$,$Ö_4$,$Ö_6$,$Ö_7$,$Ö_{12}$,$Ö_{17}$, $Ö_{20}$,
	Çevre	Fiziki imkânların oluşturulması	5	$Ö_8$,$Ö_9$,$Ö_{13}$,$Ö_{14}$,$Ö_{18}$
		TV-internet kullanımı	1	$Ö_2$
		Kültür sanat faaliyetleri	5	$Ö_6$,$Ö_{14}$,$Ö_{15}$,$Ö_{18}$,$Ö_{19}$

Öğretmenlerin ülkemiz genelinde yaşanan akran zorbalığının önlenmesine ilişkin görüşleri eğitim-öğretim çalışmalarında düzenlemeler ve çevre düzenlemeleri olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Bu temaya ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

"Akran zorbalığı davranışında asıl üzerinde durulması gereken öğrenciler mağdurlar. Bu öğrenciler tespit edildikten sonra ilçe milli eğitim müdürlükleri bu öğrenciler için özel bir eğitim planı yapmalı." ($Ö_1$)

"Akran zorbalığına ilişkin daha büyük ölçekte çalışmalar yapılmalı bölgeye göre esnetilebilecek bir program hazırlanmalı ve ülke genelinde elde edilen veriler paylaşılmalı gerekirse önlemler alınmalı, destekleyici çalışmalar yapılmalı." ($Ö_2$)

"Öğrencilerin okulda daha uzun süre vakit geçireceği alanlar oluşturulmalı. Her öğrenci ilgisine göre spor, sanat ya da edebiyat gibi alanlarda çalışacağı yerlerde vakit geçirmeli." ($Ö_{10}$)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve yöneticilerin birçoğu akran zorbalığını öğrencilerin kasıtlı olarak birbirlerine uyguladıkları fiziksel, sözel ve psikolojik şiddet olarak tanımladıkları ayrıca akran zorbalığına katılan öğrenciler arasında güç dengesizliği olduğunu vurgulamışlardır. Okul yöneticileri davranışın tekrarlı olmasından hiç bahsetmezken öğretmenlerden bir kısmı zorbalık davranışının tekrar etmesinden de bahsetmişlerdir. Mishna, Scarcello, Pepler ve Wiener (2005) öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenlerin akran zorbalığını tanımlarken güç dengesizliğine ve zarar verici kasıtlı davranışlar olarak tanımladıkları görülmüştür. Akyol Atış, Yıldız ve Çevlik Akar (2013) okul yöneticilerine yönelik yapmış olduğu çalışmada da okul yöneticilerinin akran zorbalığını tanımlarken daha fazla güç elde etmek için güç ve baskı yoluyla yapılan her türlü davranış olarak tanımladıkları görülmektedir. Balanüye Dursun (2007) öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarını incelediği araştırma sonucuna göre öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarının az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okullarda akran zorbalığına ilişkin net bir tanımın olması akran zorbalığını önleme ve müdahale çalışmaları için çok önemlidir ancak; çalışmamızda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin akran zorbalığını tanımlarken bir ya iki bileşeni vurguladıkları, alan yazına göre akran zorbalığının tüm bileşenlerini içeren bir tanım yapamadıkları yukarıdaki bulguları doğrular niteliktedir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin farkındalık düzeyinin az olmasının, öğretmen yetiştirme programlarında akran zorbalığına yeterince yer verilmemesi, öğretmenler açısından okul yönetiminin desteğini alıp almamaları ya da akran zorbalığını öğrencilerin

büyümelerinin bir parçası olarak görmek gibi yanlış mitlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalarda hem zorbaların hem de mağdurların zorbalık davranışına katılmayan öğrencilere göre yüksek oranda depresyona girme riski taşıdıkları tespit edilmiştir (Kaltiala Heino ve Fröjd, 2011; Salmon, James ve Smith, 1998). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akran zorbalığına uğrayan öğrencilerin gösterdikleri tepkilere ilişkin en çok üzerinde durdukları belirti içine kapanma (depresyon) ve geri çekilme davranışları olmuştur. Bu bulgu literatürle benzerlik göstermektedir. Harris ve Petrie (2002) öğrencilerin %3'den daha azının yaşadığı akran zorbalığı olayını bir yetişkine anlattığı, %70 den fazlasının da öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin herhangi bir şey yapmayacağını bildikleri için durumu onlarla paylaşmadığını rapor etmiştir. Bununla beraber Kepenekçi Karaman ve Çınkır'ın (2006) ülkemiz lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada akran zorbalığına uğrayan öğrencilerin %29,6'sı okul yönetimine, %6,3'de öğretmenlerine durumu anlatarak yardım istediklerini bildirmişlerdir. Katılımcı okul yöneticilerimiz ve öğretmenlerimizin akran zorbalığı durumunu bir yetişkine anlatmaya ilişkin görüşleri ile Kepenekçi Karaman ve Çınkır (2006) sonuçları uyumlu olsa da hem ülkemizde hem de yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak akran zorbalığına uğrayan öğrencilerin durumu kimseyle paylaşmadıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalara baktığımızda akran zorbalığına uğrayan mağdur öğrencilerin okuldan kaçmak gibi kaçınma, okulda zorbalık yapılan yere gitmeme gibi geri çekilme davranışları gösterdikleri tespit edilmiştir (Batsche ve Knoff, 1994; Bayraktar, 2006). Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenler akran zorbalığına uğrayan öğrencilerin okula gelmeme gibi davranışlar gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu literatürle benzerlik göstermektedir.

Bauman ve Del Rio (2005) göre akran zorbalığı hem okul iklimini hem de öğrenme ortamını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Öğrenciler kendilerini güvende hissetmezlerse ve zorbalığa uğramak açısından kendisinin hedef olarak seçildiğini düşünürse, kendini fiziksel ve duygusal risk altına sokan okul ortamını sevmez ve gitmek istemez böylece okullarda sağlıklı öğrenme gerçekleşmez. Katılımcı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mağdur öğrencilerin okula devam etmek istemedikleri ve devamsızlık yaptıklarını bunun sonucunda da akademik başarılarının düştüğünü ifade etmişlerdir. Bu bulgu literatürle benzerlik göstermektedir. Joinson, Heron ve Emond (2006) çocuklar ve aileleri ile yaptıkları çalışmada akran zorbalığına uğramanın daha önce yatak ıslatma problemi olmayan çocuklarda bu problemin ortaya çıkmasına sebep olduğuna dair bulgular elde etmişlerdir. Ayrıca Van Geel, Goemans ve Vedder (2016) 7 ile 19 yaşları arasında yapmış oldukları çalışmada özellikle küçük

yaşlardaki öğrencilerin akran zorbalığına uğradıklarında gece korkusuna bağlı uyku problemi yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Katılımcı öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden birer kişi veli raporlarına göre akran zorbalığına uğrayan öğrencilerin alt ıslatma ve gece korkusu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu literatürle benzerlik göstermektedir.

Kepenekçi Karaman ve Çınkır (2003) eğitimcilerle yapmış olduğu çalışmada eğitimcilerin büyük çoğunluğunun akran zorbalığının okul bahçesinde gerçekleştiğini belirttikleri, sonra sınıf ve koridor olarak sıraladıklarını bildirmiştir. Kartal ve Bilgin (2009) öğrencilerin ve öğretmen raporlarına göre okulda akran zorbalığının en çok okul bahçesinde görüldüğünü tespit etmiştir. Akran zorbalığının sınıflarda gerçekleşiyor olması bizim çalışmamamızın bulguları ile uyumludur. Ancak; yukarıdaki çalışmalara bakıldığında okul bahçesinde çok fazla zorbalık olayına rastlanmıyor yönünde görüş bildiren katılımcı okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenciler orda oyun oynuyor, nöbetçi öğretmen okul bahçesini sürekli izlemede gibi düşünceleri nedeniyle yaşanılan akran zorbalığını fark edemediklerini düşündürmektedir.

Kumpulainen, Räsänen ve Puura (2001)'de yapmış olduğu çalışmaya göre akran zorbalığı olaylarına katılan zorba ve mağdur çocukların akran zorbalığı olaylarına katılmayan çocuklara göre psikiyatrik bozukluklara eğilimi olduğu sonucu bulmuştur Katılımcıların öğrencilerin psikolojik rahatsızlıklarının onları akran zorbalığını yapmaya ya da bu davranışa maruz kalmaya iteceğini belirtmişlerdir. Özen'in (2006) çocuk yetiştirme stillerinin akran zorbalığına etkisi üzerine yaptığı çalışmaya göre baba sevgisindeki azlık ve kontroldeki fazlalığın kız öğrenciler üzerinde; erkeklerde ise, annelerin koruyucu tutum çerçevesinde, oğulları üzerinde çok fazla kontrol kurmalarının çocuklarda akran zorbalığına uğrama ihtimallerini arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca alanyazına baktığımızda akran zorbalığı yapan öğrencilerin genel olarak ailelerinin çocukların duygularını önemsemediklerine, aile içinde işbirliği olmadığını ve bunu teşvik etmediklerine, aile içinde sürekli baskı gördüğüne veya hiçbir şekilde çocuğu umursamadıklarına, olumlu duyguların aile içinde herhangi bir önemi olmadığına, ev ortamında fiziksel cezanın kullanıldığına rastlamaktayız (Koç, 2006; Rigby, 2007). Katılımcılar akran zorbalığının en çok ailesel nedenlerden kaynaklandığını bildirmişlerdir Bu bulgu literatürle benzerlik göstermektedir. Akran zorbalığını tanımlarken sık sık saldırganlığın bir alt türü olduğundan bahsedilmiştir. Sosyal öğrenme kuramına göre saldırganlık da diğer karmaşık sosyal davranışlar gibi sonradan öğrenilir. Eğer çocuk yetişirken ailesinden, yetiştiği çevresinden, izlediği programlardan veya oynadığı bilgisayara oyunlarından sorunların saldırganlık yoluyla çözüldüğünün görüyorsa, saldırganlığın sorun çözücü bir davranış olduğunu öğrenir ve bunu kendi yaşamında da uygulamaya koyar (Kağıtçıbaşı, 2010: 393). Katılımcı okul yöneticiler ve öğretmenler

öğrencinin çevresindeki yaşantıların onu akran zorbalığı yapmaya ittiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Hem katılımcı okul yöneticileri hem de öğretmenler öğrencilerin okuldaki diğer arkadaşlarından kendilerini üstün görmek için de zorbalığa başvurduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bilgiç ve Yurtal (2009) tarafından yapılmış olan çalışmanın sonuçlarına göre olumlu sınıf iklimi algısına sahip olan öğrencilerin öğretmenlerinin paylaşımcı, rahatlatıcı ve destekleyici olduğunu bu sebeple de bu öğrencilerin diğer öğrencilere göre zorbalığa eğilimlerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu çalışma da katılımcı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akran zorbalığını artıran bir etkenin de öğretmen ilgisizliği ve davranışları olduğu görüşünü desteklemektedir.

Yavuzer ve Üre (2010) öğrencilerde saldırganlığı önlemek amacıyla yapmış olduğu psiko-eğitimin öğrencilerin fiziksel saldırganlık, düşmanlık ve öfke puanlarını azalttığını; ancak sözel ve dolaylı saldırganlık üzerinde bir etkisinin olmadığı tespit etmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenler akran zorbalığına ilişkin yapılan eğitimlerin öğrencilerin farkındalık düzeylerini arttırdığına ancak akran zorbalığını gösterme davranışının sıklığında herhangi bir etkisinin olmadığını düşünmektedir. Zorba/mağdur sorunlarının gelişiminde anahtar faktörler, akran ortamındaki bir veya daha fazla saldırgan öğrencinin varlığı ve uyanık yetişkin gözetimi eksikliğidir (Olweus ve Breivik, 2014: 2599). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin denetimin az olduğu zaman ve yerlerde akran zorbalığı ile sık karşılaştıklarını bu sebeple de bu alanlarda denetimi arttırdıklarını ifade etmişlerdir. Yukarıdaki çalışmalar göz önüne alındığında denetimi arttırmanın akran zorbalığını önleme konusunda faydalı olacağı düşünülebilir. Sosyal etkinliklere katılımın kişiler arası becerilerin kazanılmasında, akran gruplarına üyeliği kolaylaştırmasında, öğrencinin okula ilişkin güçlü bağlar kurmasına ve okul içinde sosyal ilişkileri geliştirmesine büyük katkıları vardır. Bu sebeple sosyal etkinliklere katılım öğrencilerin başarılarının artmasında ve okuldaki olumsuz davranışları azaltmasındaki etkileri açıktır (Wilson, 2009). Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenler genel olarak okulda yaşanan olumsuz davranışları azaltmak için okullarında sosyal-kültürel ve spor faaliyetler gibi ders dışı etkinlikler düzenlediklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu gibi yönlendirmelerin okullarda yaşanan akran zorbalığı davranışlarını azalttığı düşünülebilir.

Olweus (1993) akran zorbalığını müdahaleye ilişkin geliştirdiği programının bireysel bağlam kısmında hem zorba hem de mağdur öğrencilerle zorbalık hakkında ciddi konuşmalar yapıldığı bildirilmiştir. Yapılan araştırmalarda övgü ve methetmenin davranışların olumlu yönde değişmesinde büyük katkı sağladığı öğrenciyi olumlu davranışlar göstermek için cesaretlendirdiği görülmüştür (Küçükay, 2019). Katılımcı okul yöneticilerimiz ve öğretmenlerimiz akran zorbalığı davranışlarına müdahale ederken öncelikle zorbalığa katılan öğrencilerle konuştuklarını

ifade etmişlerdir. Bu davranışın akran zorbalığına uygun bir müdahale yöntemi olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin bir kısmı (9/18) ile öğretmenlerin bir kısmı (6/20) akran zorbalığı yapan öğrencinin davranışlarının görüşülmesi için Öğrenci Davranış Değerlendirme kuruluna yönlendirdiklerini burada öğrencinin davranışına göre herhangi bir caydırıcılığına inanmamalarına karşın davranışın türüne göre uyarma ya da kınama cezası verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencinin olumsuz tutum ve davranışlarının devamında ise öğrenciyi ilçe disiplin kuruluna sevk ettikleri ilçe takdir ederse okul değişikliğine gidildiğini ifade eden okul yöneticileri ve öğretmenler bu cezanın genel olarak daha yararlı olduğuna inanmaktadırlar. Ceza ile okullarda yaşanan tüm olumsuz davranışları ortadan kaldıramayacağımız ortadadır; ancak cezanın istenmeyen bir takım olumsuz davranışları azaltmakta etkili olduğunu bilinmektedir. Burada önemli olan hangi cezanın hangi davranışa verildiğidir çünkü ceza suçluyu bazen cesaretlendirebilmekte bazen de davranışını azaltabilmektedir. Bu konuda davranışa göre verilen cezanın iyi tespit edilmesi çok mühimdir (Küçükay, 2019). Literatürde çalışmanın bu bulgusunun benzer olduğu görülmektedir.

Çocukların okulda en çok risk altında bulunduğu zaman dilimleri teneffüs saatleridir. Bu saatlerde çocuğu koruma görevi başta nöbetçi öğretmenlere düşmektedir (Kıral ve Kepenekçi, 2018). Posluoğlu (2014) nöbetçi öğretmen uygulamasının amacının teneffüs saatlerinde koridor, okul bahçesi, lavabolar, yemekhaneler, merdivenler vb. gezerek öğrencilerin sürekli kontrol altında tutulmasını sağlamak ve dolayısıyla öğrenciler arasında baş gösterebilecek fiziksel ve psikolojik şiddet gibi olayların önüne geçmek olduğunu ifade etmiştir. Okul yöneticileri öğretmenlerin okul içindeki nöbet görevlerini dikkatli yaptıklarında olumsuz davranışların azalacağını düşünmektedirler. Bu bulgu literatürle benzerlik göstermektedir.

Önder Cenkseven, Yurtal ve Özsezer Bulut (2016) yapmış olduğu çalışmada akran zorbalığını önlemede en etkili olarak belirtilen ilk üç strateji okulun tamamına yönelik olumlu davranışları destekleme uygulamaları, zorbalığı önleme ve müdahaleye yönelik okul politikası ve resmi raporlama yöntemleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerimiz okul genelinde tüm paydaşların – öğrenci, öğretmen, veli, okul yöneticisi, okul personeli- katılacağı akran zorbalığını önlemeye yönelik bir programın okullarındaki istenmeyen davranışları azaltmada etkisi olacağını düşünmektedirler. Bu bulgu literatürle benzerlik göstermektedir.

Küçükay (2019), bir kişinin cezayı gerektiren bir davranışının, başlangıçta hafif düzeyde cezalandırılması, kişiyi daha sonraki cezaya karşı bağışıklı hale getireceğini, cezanın tutarlılığı, cezanın davranıştan hemen sonra gelmesi ve ilk cezanın şiddetli olması gibi faktörler ise

cezanın etki düzeyini artırmasına yol açacağını bildirmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenci davranış değerlendirme kurulu okullarda çok aktif işlememektedir. Öğrenciler yaptıkları akran zorbalığı gibi olumsuz davranışların ceza-i bir karşılığı olmadığını gördüklerinde davranış tekrar etmekte, mağdur olan öğrencilerin okula olan güvenleri azalmaktadır. Bu süreçte okulda akran zorbalığı yaygınlaşmaktadır. Öğrencilere yaptıkları olumsuz davranışın karşılığında yönetmelikçe belirlenen ceza anında uygulandığında ceza hem zorba öğrenci için hem de zorbalığa niyet eden izleyiciler için caydırıcı olur görüşünü ifade etmişlerdir. Bu bulgu literatürle benzerlik göstermektedir.

Zorba öğrencilerin ailelerinin disiplin yöntemi olarak fiziksel cezayı kullandığı, aile içinde bireylerin birbirlerine zorbalık yaptığı ve zorbalık yapmanın bireye güç ve önem duygusu verdiğini çocuğa yansıttığı, çocuğu bazen aşırı serbest bırakıldığı bazen de sıkı bir kontrol altında tutulduğu tutarsız ebeveynlik anlayışının hâkim olduğu görülmektedir (Batche, 1997). Literatür incelendiğinde özellikle zorba ve mağdur olan çocukların ailelerinin iletişim becerileri ve anne-babalık üzerine eğitim almalarının öğrencilerin olumlu davranış geliştirmesinde büyük katkı sağlayacağı açıktır. Katılımcılar öğretmen ve öğrencilere yönelik iletişim beceriler, akran zorbalığı ve şiddet konulu eğitimlerinde okulda istenmeyen davranışları azaltacağını düşünmektedirler. Bu bulgu literatürle benzerlik göstermektedir. Hâlihazırda ortaokul düzeyindeki kurumlarda sadece 8. Sınıflarda Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi şube rehber öğretmenler tarafından verilmektedir. Katılımcı okul yöneticilerimiz ve öğretmenlerimiz eskiden olduğu gibi 5, 6. ve 7. Sınıflara da tekrar rehberlik ders saati konulması ve bu saatlerde öğrencileriyle daha rahat ilgilenebileceklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerimiz müfredatı yetiştirme kaygısı ile öğrenci davranışları ile ilgilenemediklerini bunun da olumsuz davranışların yaygınlaşmasına sebep olduğunu ifade etmektedirler. Örneğin $Ö_6$ ve $Ö_8$ kodlu öğretmenlerimiz durumu şu şekilde ifade etmektedirler. "*Müfredatı yetiştireceğim diye öğrencilerimi dinleyemiyorum.", "Rehberlik saatleri yeniden konulmalı zaman darlığından öğrencilerin sorunlarını dinleyemiyorum ya da öteliyorum".* Türkiye'de okul bahçelerinin daha çok beton veya asfalt yüzeylere sahip, doğal peyzaj öğeleri, oturma-dinlenme alanları, aktif ve yaratıcı oyun mekânları bakımından yetersiz olduğu, okul bahçesi tasarımlarının okul bahçesinin bizzat kullanıcısı olan çocuğun ihtiyaç ve istekleri dikkate alınmadan yapıldığı belirtilmektedir. Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenler okullarda akran zorbalığı ve diğer olumsuz davranışların azaltılması için okulların birer yaşam haline getirilmesi gerektiğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, literatür ile benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler geliştirilebilir.

- Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve okulda çalışan diğer personelin ve öğrencilerin akran zorbalığı konusunda ortak bir düşünceye sahip olabilmesi için okulun tüm bileşenlerinin hazırlanacak eğitimlerle akran zorbalığını çok iyi tanıması sağlanabilir.
- Öğrencilerin zorba ya da mağdur olmasında aile etkisinin çok önemli olduğu görülmektedir. Bu anlamda eğitimcilere velilerine yönelik olumlu ana-baba tutumu geliştirme, aile içi iletişim becerilerini iyileştirme, anne baba olarak doğru rol model olma, aile içi problemleri sağlıklı bir şekilde çözme konularında eğitimler verilmesi sağlanabilir.
- Çalışmaya katılan öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygısı ile öğrenci davranışlarına yeterince zaman ayıramadıkları görülmüştür. Bu anlamda öğretmenlerin en azından sınıf rehber öğretmenliği yaptığı sınıftaki öğrencileri tanıması, onların davranışlarına eğilmesi için daha önceden bakanlıkça plan ve programı belli olan rehberlik dersleri yeniden 5, 6. ve 7. sınıfların ders programlarına eklenebilir.
- Okulda tüm öğrencileri birbirlerine yakınlaştıracak spor aktiviteleri, sanatsal ve kültürel faaliyetler düzenlenebilir. Bu faaliyetlerde mağdur ve zorba öğrencilere öncelik tanınabilir.
- Okullarda akran zorbalığının sık yaşandığı yerler ve zaman dilimleri belirlenip yetişkin gözetimi arttırılabilir.
- Görsel ve yazılı medyada saldırganlığı ve şiddeti özendirici yayınların MEB ile RTÜK işbirliğinde kaldırılması sağlanabilir.
- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akran zorbalığını önleme konusunda okul içinde ilk işbirliği içine girdikleri birimin okul rehberlik servisi olduğu görülmüştür. İş yükleri çokluğu sebebiyle öğrencilerin olumsuz davranışlara rehberlik öğretmenlerinin yeterince eğilemediği düşünülmektedir. Bu bağlamda "*Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmeliğinin, rehberlik alan öğretmeni norm kadrosu*" bölümünde güncellemeye giderek öğrenci sayısı başına düşen rehber öğretmen normu arttırılabilir.

KAYNAKLAR

Akyol Atış, N., Yıldız, C., & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 439–459.

Ayas, T. & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Dergisi, 50,* 316–324.

Aypay, A., Durmuş, E. & Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *9*(43), 1389–1396.

Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balanüye Dursun, I. (2007). *"Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi".* (Yayımlanmamış yüksel lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 231–274.

Batsche, G. M. & Knoff, H. M. (1994). Bullies ve their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review, 23*(2), 165–174.

Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools. *School Psychology International, 26*(4), 428–442.

Bayraktar, F. (2006). İlköğretimde zorbalık ve kurban olma: ergenlik öncesi çocuklarda zorbaların, kurbanların, zorba/kurbanların ve katılmayan grubun karşılaştırması. *Türk Psikoloji Bülteni, 38*, 43–58.

Burnukara, P. (2009). *"İlk ve orta ergenlikte geleneksel ve sanal akran zorbalığına ilişkin betimsel bir inceleme"*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Burnukara, P. & Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları, 15*(29), 68–82.

Criado Martinez, G. (2014). The world of bullying: An overview and reflexion. *Coolabah, 13*, 61–73.

Craig, M. W. & Pepler, J. D .(2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Can J Psychiatry, 48*, 577–582.

Çelikkaya, H. (2011). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi* (3. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Çevlik Akar, P. (2013). *"Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumları ve müdahale stratejileri".* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.

Çınkır, Ş., & Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34*, 236–253.

Doğan, A. & Yağmurlu, B. (2010). Examining victimization in Turkish schools. *Europan. Journal of Educational Studies, 2*(1), 31–37.

Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25,* 63–74.

Elliot, M. (2002). Bullies and Victims. Michele Elliot (Ed.). *Bulliying a practical guide to coping for schools* (3. Baskı) içinde. 1-11.

Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 511–537.

Güven, K. (2007). Eğitimin toplumsal temelleri. Muhsin Hesapçıoğlu ve Musa Gürsel (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (4. baskı), (s. 113–135). Konya: Eğitim Kitabevi.

Harris, S., & Petrie, G. (2002). *A study of bullying in the middle school. NASSP Bulletin, 86*(633), 42–53

İrfaner, S. (2009). *"Öğrenciler arasında gerçekleşen zorbalık eylemleri ve zorbalık konusunda öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin görüşleri ve tutumları".* (Yayınlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Joinson, C., Heron, J., Emond, A., & Butler, R. (2006). Psychological problems in children with bedwetting and combined (day and night) wetting: A UK population-based study. *Journal of Pediatric Psychology, 32*(5), 605–616.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş* (12. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kaltiala-Heino, R., & Fröjd, S. (2011). Correlation between bullying and clinical depression in adolescent patients. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics, 2*, 37–44.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. baskı). Ankara: Nobel

Kartal, H. & Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(3), 539–562.

Kıral, B. & Kepenekçi, Y. (2018). Nöbetçi öğretmen uygulamasının çocuğun güvenliğini sağlamadaki etkililiği. *KEFAD, 19*(1), 694–713.

Koç, Z. (2006). *"Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması".* (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*(2), 102–110.

Küçükay, A. (2019). Suç önleme stratejileri ve güvenlik politikalarına psikolojik bir bakış. *TADD, 11*(38), 343–392.

MEB (2006). *Okullarda şiddetin önlenmesi genelgesi*. Genelge No:2006/26. Sayı:1324, Tarih:24.03.2006.

MEB (2013). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_07/07035316_politikaraporu_baski_final.pdf Erişim Tarihi: 27.04.2019.

MEB (2017). Milli eğitim bakanlığı orta öğretim kurumları yönetmeliği. Resmi Gazete Sayı: 30182. Tarih:16.09.2017.

MEB (2014). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. Resmî Gazete Sayı: 29072. Tarih: 26.07.2014.

Mishna, F., Scarcello I., Pepler, D. & Judith W. (2005). Teacher's understanding of bullying. *Canadian Journal Of Education, 28*(4), 718–738.

Mynard, H. & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior, 26*, 169–178.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do?* Malden, MA: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 4*, 196–200.

Olweus, D., Limber, S. & Mihalic, S. F. (1999). *Blueprints for violence prevention. Book nine prevention program.* Boulder CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

Olweus, D., & Breivik, K. (2014). Plight of victims of school bullying: The opposite of well-being. A.Ben-Aieh et al. (eds). *Handbook of child well-being*, Bergen: Springer, 2593–2616.

Önder Cenkseven, F., Yurtal, F. & Özsezer Bulut, S. (2016). Okullarda zorbalığı önleme ve müdahale etmeye yönelik yapılan uygulamalar: Psikolojik danışman görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 52*, 57–70.

Özen, D. S. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 21*(58), 77–98.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2*(2), 531–562.

Posluoğlu, F. G. (2014). *"Eğitim kurumlarında öğretmen ve idarecilerin okul güvenliği ile ilgili algı ve çözüm yollarını belirleyebilmek için çalışma"*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: and what to do about it.* Australia: ACER Press.

Salmon, G, James, A, & Smith D. M. (1998). Bullying in schools: Self-reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children. *BMJ, 3*(17), 924–925.

Şahin, M. ve Akbaba, S. (2017). *Okulda ve sanal ortamda zorbalık ve empati*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

Van Geel, M., Goemans, A., & Vedder, P. H. (2016). The relation between peer victimization and sleeping problems: A meta-analysis. *Sleep Medicine Reviews, 27,* 89–95.

Wilson, N. (2009). *Impact of extracurricular activities on students.* Unpublisher Master Thesis. University of Wisconsin-Stout, England.

Yaman, E., Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). *Okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayınları

Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: Okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim, 192*, 43–61.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326 Erişim Tarihi:20.12.2018.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yılmaz Kaleli, G. (2014). Durum çalışması. Metin, M. (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde. Ankara, Pegem Akademi.

FEN VE MATEMATİK EĞİTİMİ

FEN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENEN MERKEZLİ SINIF ORTAMININ OLUŞTURULMASINDA PAYDAŞLAR: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLER

Özkan YILMAZ[1] Büşra ÇINAR [2]

1. (Doç. Dr.), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ozkanyılmaz@edu.tr

2.(Yüksek Lisans Öğrencisi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

ÖZET

Öğrenmenin yapılanması belirli bir zaman ve belirli bir mekânda gerçekleştirildiği düşünüldüğünde uygun öğrenme ve öğretimin planlanması gerekmektedir. Bu açıdan öğretmen ve öğrencilerin planlamayı birlikte yapmaları, öğreten konumunda olan öğretmen ve bilgileri yapılandıracak olan öğrencilerin planlamayı birlikte yapmaları önemli bir konudur. Bu çalışmada, fen öğretiminde öğrenen merkezli sınıfların oluşturulmasında planlama ve karar alma sürecinde öğretmen ve öğrencilerin nasıl etkili oldukları araştırılmıştır.

Araştırmanın yöntemi betimsel nitelikte tarama modeliyle yapılmıştır. Çalışma, Malatya ilinde 2 özel ve 2 devlet okulunda toplam 169 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Olasılıklı örneklem yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme çeşidi kullanılmıştır. Çalışmada, maddeleri önceden belirlenmiş bir anket kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistiki yöntemler (yüzde ve frekans) kullanılarak çözümlenmiştir.

Çalışma sonucunda, karar alma aşamasında öğretmenlerin oldukça baskın olduğu öğrencilerin bu süreçte görüşlerine çok az yer verildiği ortaya çıkmıştır. Durum Devlet ve özel okullar bazında incelendiğinde ise, devlet okullarında karar alma süreçlerinde öğrencilerin daha etkin oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelime: öğrenen merkezli sınıf ortamı, karar alma süreci, ilköğretim

1. GİRİŞ

Öğrenme ve öğretme insanlık tarihi boyunca öneminini yitirmeden en önemli alanlardan biri olarak geçmişten günümüzde bütün toplumlar tarafından önemli gereksinim olarak yerini korumaktadır. Öyleki, geçen zaman dilimlerinde belirli aralıklarla bu konu üzerine çeşitli çalışmalar yapılarak, en iyi öğrenme ortamının oluşturulması amacı ile müfredat programlarında değişikliğe gidilmiştir.

Öğretmen ve öğrencinin merkezde olduğu eğitim öğretim ortamları, günümüzde farlılıklar göstermektedir. Bugün öğrenme ve öğretme; okullarda fiziksel sınıf ortamlarında, uzaktan eğitim kapsamında belirli bir fiziksel alana ihtiyaç duyulmadan internet ortamlarında (İşman, 2011; Uşun, 2006) ve son olarak her iki ortamın birleşimi niteliğinda harmanlanması (Wilson & Smilanich, 2005) ile yapılmaktadır. Başka bir ifade ile öğrenme ve öğretme okullarda belirli bir zaman diliminde ve belirli bir fiziksel mekânda yapılabilmekte, belirli bir mekân olmaksızın internet ortamında çeşitli araç gereçler (bilgisayar, tablet, cep telefonu) kullanılarak yapılabilmekte ve son olarak belirlenmiş zaman dilimlerinde kısmi olarak okullarda fiziksel sınıflarda yine kısmi olarak belirli zaman dilimlerinde internet ortamında gerçekleştirilebilmektedir.

Çağımız öğrenim ve öğretim standartlarında öğrenen bireyin merkezde olması ve eğitim anlayışında merkezde olan bireyin kendi bilgilerini yapılandırabilmesi en önemli konulardan biridir (Bahar, 2007). Eğitim öğretimin sisteminin en önemli öğesi olan öğrenme-öğretme süreci, öğrenen veya öğretenin merkezde yer aldığı iki farklı yaklaşım ile sürüdürülmektedir (Hançer, 2006). Öğrenmenin yapılandırılmasında merkezde öğrencilerin yer alması, planlamalarda öğretmen merkezli değil öğrenen merkezli yaklaşımların tercih edilmesini gerekli kılmaktadır. Duruma fen öğretiminde yeni yaklaşımlar çerçevesinde bakıldığında öğrenenin merkezde olduğu ve yaşam boyu sürekliliğinin devamını öngören yaklaşımların çağımızda önemli olduğu görülmektedir (Soylu, 2004). Bugün öğrenme ve öğretimde yeni yönelimlerin bir sonucu olarak çeşitli kuram ve öğrenme yaklaşımları kullanılmaktadır (Oral, 2014).

Öğrenmenin yapılanması belirli bir zaman ve belirli bir mekânda gerçekleştirildiği düşünüldüğünde uygun öğrenme ve öğretimin planlanması gerekmektedir. Bu açıdan öğretmen ve öğrencilerin planlamayı birlikte yapmaları, öğreten konumunda olan öğretmen ve bilgileri yapılandıracak olan öğrencilerin planlamayı birlikte yapmaları önemli bir konudur. Öğretmen merkezli bir öğretimden öğrenen merkezli bir öğrenime geçişin yapıldığı yakın zamandaki eğitim öğretim ortamlarında bu durumun nederece yapılabildiğinin incelenmesi bu açıdan önem arz etmektedir. Yapılan bu çalışma ile öğrenme ortamının planlanmasında öğretmen ve öğrencilerin hangi konularda ne derece söz sahibi olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, aşağıdaki soruya cevap aranmıştır.

Öğrenme ortamının planlanmasında öğretmen ve öğrenci katkı düzeyi nasıldır?

Yukarıda belirtilen temel araştırma sorusuna cevap aramak için aşağıda belirlenen alt sorular araştırılmıştır.

- Dönem ders işleniş planlaması yapılırken öğretmenlerin baskın olduğu (karar verme) alanlar nelerdir?
- Dönem ders işleniş planlaması yapılırken öğrencilerin baskın olduğu (karar verme) alanlar nelerdir?
- Dönem ders planlaması yapılırken öğrenci ve öğretmenlerin ortak karar aldıkları konular nelerdir?
- Öğrenme ve öğretimin gerçekleştirildiği yer olarak kamu ve özel eğitim kurumları düşünüldüğünde, ders planlamada kurumlar arasında farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli bir yer tutan sınıf ortamlarında işlenen dersin dönem planlamasaı yapılırken öğretmen ve öğrenci görüşlerinin nasıl etkili olduğunun araştırıldığı bu çalışma, betimsel bir araştıma niteliğindedir. Betimsel çalışma, varolan durumun (kişi, olay, olgu, durum veya nesne) kendi koşulları içerisinde ortaya konulması amacıyla yapılan çalışma türüdür.

2.1. Evren ve örneklem

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Malatya ilinde yapılmıştır. Araştırma örneklemini tesadüfi olarak seçilen iki özel, iki devlet okulu olmak üzere toplam dört okulda oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, toplam 169 öğrenci görüşü alınmıştır.

2.2. Veri toplama aracı

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı için Doyle (2008) tarafından belirlenen 15 maddeli "öğretimde kararı kim verir" (determining who makes teaching decisions) anket maddeleri kullanılmıştır. Anket maddelerinin türkçeye çevirisi yapıldıktan sonra alan uzmanı akademisyenden görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anket maddelerinde yer alan ifadeler basit anlamda (kısa kelimleler veya tek cümle niteliğinde) olduğundan ayrıca bir dil uzmanı görüşü alınmamıştır. Anket maddeleri sırası ile aşağıda verilmiştir.

1. Ders kitabı seçimi
2. Sınav sayısını belirleme
3. Sınav zamanını belirleme
4. Derse katılım politikası veya prensiplerin belirlenmesi
5. Geç ödev tesliminde uygulanacak kurallar ve prensiplerin belirlenmesi

6. Derse geç kalınması durumunda uygulanan kurallar ve prensiplerin belirlenmesi

7. Ders öğrenme çıktılarının belirlenmesi

8. Öğrenci danışmanlık ve rehberlik saatlerinin belirlenmesi

9. Önemli proje çalışmalarının sunum tarihi ve saatlerinin belirlenmesi

10. Öğretim yaklaşımlarının ve kullanılacak metodların belirlenmesi

11. Çalışma grupları kim tarafından oluşturulur

12. Proje veya araştırmalarda konu seçimini kim yapar.

13. Notlandırma ölçeğinin belirlenmesi

14. Büyük ya da küçük grup tartışmaları için tartışma kurallarının belirlenmesi

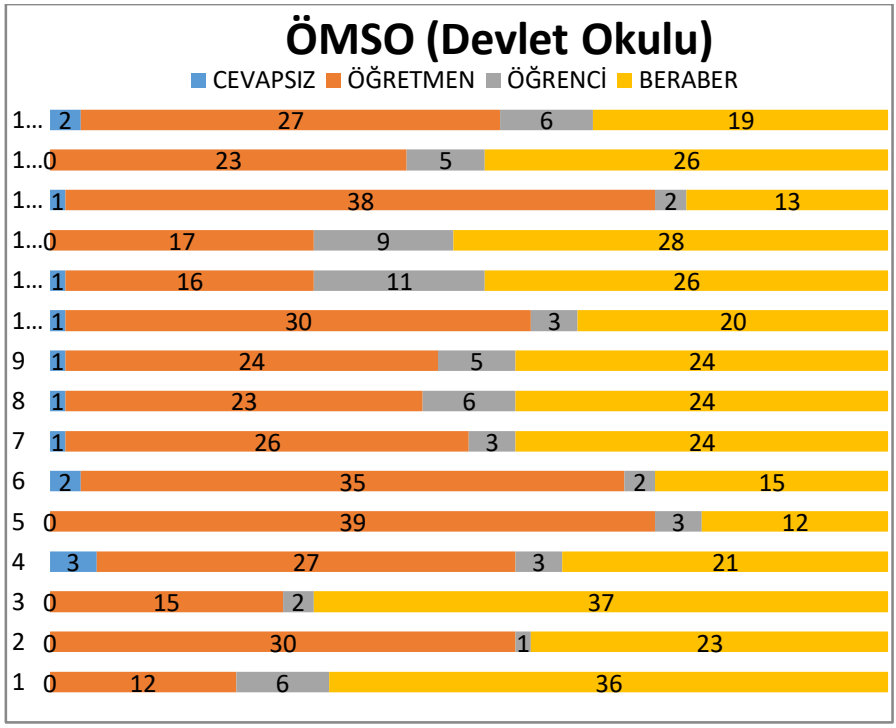
15. Öz ve akran değerlendirmesinde kullanılan puan yönergelerinin belirlenmesi

2.3. Veri analizi

Veri analalizi her bir madde için frekans değerlerinin hesaplanması ile yapılmıştır. Her bir madde için frekenslar sadece öğretmen, sadece öğrenci ve öğretmen-öğrenci birlikte şeklinde üç veri olacak şekilde düzenlenmiştir. Bazı katılımcıların cevap vermediği durumlar da olduğu için toplamda istatistiksel olarak dört farklı veri her bir madde için belirlenmiş ve görsel grafik şeklinde sunulmuştur. Öğrenme ve öğretme ortamları devlet ve özel okullar olarak ayrı ayrı incelenmiş ve grafik olarak görselleştirilmiştir. Bu grafikler aşağıda bulgular kısmında detaylı olarak gösterilmiştir.

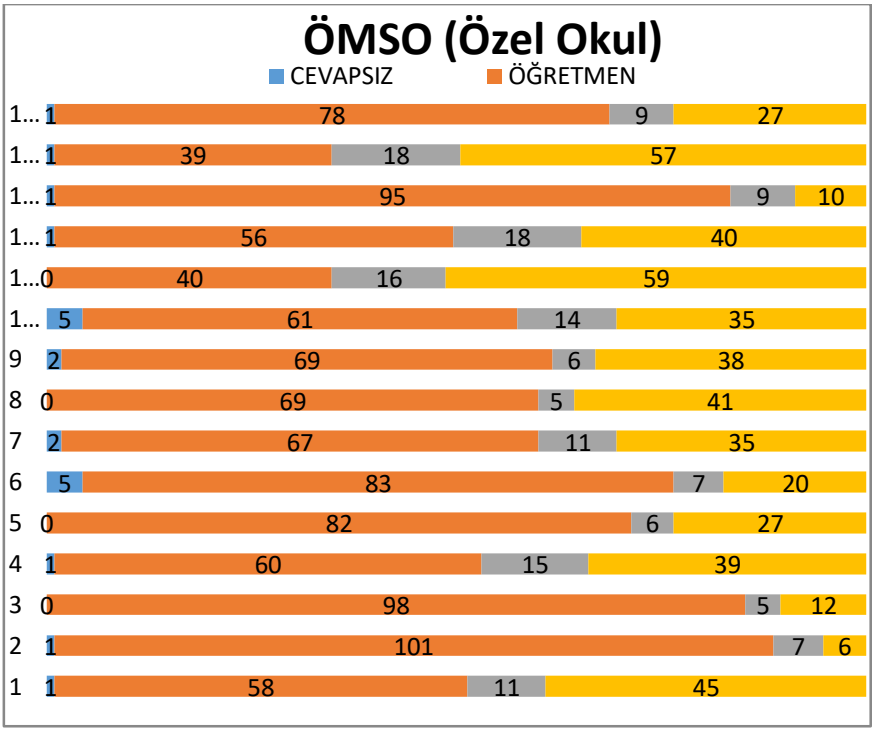
3. BULGULAR

Öğrenme ortamının planlamasında öğrenci ve öğretmenlerin nederece etkili olduğunun araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda sırası ile iki aşamalı olarak sunulmuştur. Devlet ve özel okuları iki farklı öğrenme kurumu olduğu için ayrı ayrı incelenmiş, sırası ile önce devlet okulları ve daha sonra özel okullardaki durum ortaya konmuştur.



Grafik 1. Öğrenen merkezli sınıf ortamında karar alama (devlet okulları)

Devlet okullarındaki durumu betimlemeye yönelik olarak Grafik 1'de öğrenen merkezli sınıf ortamının oluşturulmasında önemli olan 15 maddenin her biri farklı frekanslarda olduğu görülmektedir. Bu maddeler detaylı incelendiğinde; iki konuda (1 ve 3) öğretmen ve öğrencilerin ağırlıklı olarak birlikte karar aldıkları görülmektedir. Belirgin bir ağırlıkta olmamakla birlikte karar alınan diğer dört konuda (14, 12, 11, 8) yine öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalıştıkları görülmektedir. Kararların sadece öğretmen tarafından alındığı durum incelendiğinde ağırlıklı olarak üç konuda (13, 6, 5) söz sahibi olduğu, yine kısmi olarak beş konuda (15,10,7,4,2) kararların öğretmen tarafından alındığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise; toplamda 6 konuda kararların ortak alındığı, 8 konuda kararların sadece öğretmen tarafından alındığı ve sadece bir konuda (9) karar alma durumunun net olmadığı görülmektedir.



Grafik 2. Öğrenen merkezli sınıf ortamında karar alama (özel okullar)

Özel okullardaki durumu betimlemeye yönelik olarak Y grafiği incelendiğinde ankette bulunan her madde için farklı değerler olduğu görülmektedir. Her bir madde için farklı türden frekanslar olduğu görülen grafikte karar alma sürecinde öğretmenlerin belirgin bir şekilde baskın olduğu alanların 2,3,6,13, ve 15. maddeler olduğu görülmektedir. Yine kısmen baskın oldukları alanların ise 1, 4, 7, 8, 9 10, ve 12. maddeler olduğu görülmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin karar almada kısmen baskın olduğu alanların ise 11 ve 14. maddeler olduğu görülmektedir. Grafikte, öğrencilerin tek başına karar aldıkları alanların olmadığı yine grafikten çıkan bir sonuçtur.

Çalışmadan elde edilen bulgular araştırma alt soruları bazında değerlendirildiğinde;

Öğreme ortamının planlanmasında öğretmenlerin karar almada yetkin olduğu alanların 5, 6, 13, 2, 4, 7, 10, 15, 3, 1, 8 ve 9 (Geç ödev tesliminde uyulacak kuralalrın ve prensiplerin belirlenmesi, Derse geç kalınması durumunda uygulanan kurallar ve prensiplerin belirlenmesi, Notlandırma ölçeğinin belirlenmesi, Sınav sayısını belirleme, Derse katılım politikası veya prensiplerin belirlenmesi, Ders öğrenme çıktılarının belirlenmesi, Öğretim yaklaşımlarının ve kullanılacak metodların belirlenmesi, Öz ve akran değerlendirmesinde kullanılan puan yönergelerinin belirlenmesi,

Sınav zamanını belirleme, Ders kitabı seçimi, Öğrenci danışmanlık ve rehberlik saatlerinin belirlenmesi, Önemli proje çalışmalarının sunum tarihi ve saatlerinin belirlenmesi) olduğu görülmektedir. Toplam 12 konuda öğretmenlerin karar almada baskın olduğu görülmektedir, yüzdedik olarak ifade edilecek olursa %80 oranında öğretmen karar verme sürecinde etkin olduğu görülmektedir.

İkinci alt araştırma sorusuna yönelik olarak bulgular incelendiğinde, öğrencilerin her hangi bir alanda, karar alama sürecinde etkili olmadıkları görülmektedir.

Üçüncü alt araştırma sorusuna yönelik olarak, öğretmen ve öğrencilerin birlikte karar aldıkları alanların 11 ve 12. maddeler (Çalışma grupları kim tarafından oluşturulur, Büyük ya da küçük grup tartışmaları için tartışma kurallarının belirlenmesi) olduğu görülmektedir.

Dördüncü ve son alt araştırma sorusuna yönelik olarak bulgular incelendiğinde genel durumdan farklı olduğu görülmektedir. Devlet okullarında öğretmen ve öğrenciler toplamda 6 konuda ortak karar aldıkları görülmektedir. Bu durum yüzdelik olarak değerlendirildiğinde, %40 gibi bir oran olarak gözükmektedir. Durum özel okullar yönüyle incelendiğinde sadece 2 konuda öğretmen ve öğrencilerin ortak karar aldıkları gözükmektedir. Genel durum içerisinde yüzdelik değeri yaklaşık %13 olarak görülmektedir. Devlet okullarında 8 konuda (yaklaşık %53) öğretmen kararının baskın olduğu görülmekte iken, özel okullarda 12 konuda (%80) öğretmen kararının baskın olduğu görülmektedir. Her iki eğitim kurumunda da öğrencilerin karar almada baskın oldukları bir alan olmadığı elde edilen bir diğer önemli bulgudur.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrenme ortamının planlamasında öğrenci ve öğretmenlerin nederece etkili olduğunun araştırıldığı bu çalışmada elde edilen sonuçlar araştırma sorularına bağlı olarak sırası ile şu şekildedir.

Öğrenme ve öğretme ortamları genel olarak düşünüldüğünde, ders planlamalarında öğretmenlerin karar alma sürecinde oldukça baskın olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin dersi alan öğrencileri katarak birlikte karar aldığı konular çok azdır. Öğrencilerin karar almada tek başlarına söz sahibi oldukları hiçbir alan olmadığı araştırmadan çıkan önemli birdiğer sonuçtur. Devlet kurumları ve özel okullar olarak eğitim öğretim ortamlarının iki farklı boyutta olduğu düşünüldüğünde ise durumda özel bazı farklılıklar olduğu ortaya çıkan önemli bir sonuçtur. Devlet okullarında karar alma sürecinde öğretmen baskınlığı olmakla birlikte öğrencilerle birlikte karar alınan konuların özel okullara nazaran daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenen bireyler olarak merkezde yer alması gerektiği düşünüldüğünde, bu konuda devlet

okullarında karar alma süreci öğrenci ve öğretmen işbirliği ile yapılırken, özel okullarda sadece öğretmen merkezli olması kurumlar arasında önemli bir fark olarak ortaya çıkmıştır.

5. ÖNERİLER

Öğrenen merkezli sınıf ortamlarının oluşturulması, çağımız ihtiyaçlarını karşılayan öğrenme ve öğretimin yapılabilmesi için önemli bir konudur. Bu amaçla, öğrenme ortamının planlamaları yapılırken öğretmen ve öğrencilerin birlikte karar almaları önemli bir konudur. Yapılan bu araştırma sonucunda şu öneriler sıralanabilir.

Karar alma sürecinde öğretmenlerin baskınlık kurmasındaki sebepler araştırılmalıdır. Bu durum araştırılırken, çift yönlü olarak öğretmenlerin sundukları gerekçeler ve öğrencilerin konuya ilişkin fikirlerinin neler olduğu incelenmelidir.

Devlet okulları ve özel okullar bazında detaylı yeni çalışmalar yapılmalıdır. Kurumlar arasındaki farkın neden kaynaklandığına yönelik ayrı ayrı çalışmalar planlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Bahar, M. (2007). Fen öğrenimi ve öğretimine oluştumacı bir perspektif. In S. Durmuş (Ed.), *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* (pp. 67-86). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Doyle, T. (2008). *Helping Students Learn In A Learner-Centered Environment: A Guide to Facilitating Learning in Higher Education*. Sterling, VIRGINIA: Stylus Publishing.

Hançer, H. (2006). Fen ve Teknoloji Eğitimi. In Ö. Taşkın & Ö. Koray (Eds.), *Fen ve Teknoloji Öğretimi* (pp. 33-52). İstanbul: Lisans.

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Oral, B. (2014). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.

Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Wilson, D., & Smilanich, E. M. (2005). *The Other Blended Learning: A Classroom-Centered Approach*: Wiley.

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN GÖRSEL İSPAT BECERİLERİNİN PİSAGOR TEOREMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Ebru Arslantaş İLTER[1] Handan DEMİRCİOĞLU[2]

1.(Öğretmen), Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara-Türkiye,ebruarslantas@yahoo.com

2. (Dr. Öğr. Üyesi), Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi,Sivas-Türkiye, handandemircioglu@gmail.com

Öz: Bu çalışmanın amacı matematik öğretmenlerinin görsel ispat becerilerini incelemektir. Çalışmada matematik öğretmenlerinin görüşlerine başvurulacağından dolayı nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma deseni kullanılmıştır. Veriler Pisagor teoreminin iki farklı görsel ispatı ile toplanmıştır. Veriler öğretmenlerin uygun oldukları zaman dilimlerinde bireysel olarak toplanmış ve tüm süreç kameraya kayıt edilmiştir. Verilerin analizi içerik analizi ile yapılmıştır. Elde edilen bulgular matematik öğretmenlerinin çoğunluğunun görsele odaklandıklarını şekli açıklamaya çalıştıklarını Pisagor teoreminin ispatı ile bağdaştırmakta zorlandıklarını göstermiştir.

Anahtar kelimeler: İspat, Görsel İspat, Sözsüz İspat, Matematik Öğretmeni

Abstract: The aim of this study is to examine the visual proof skills of mathematics teachers. In this study, case study design was used as one of the qualitative research methods, since the views of mathematics teachers will be consulted. Data were collected with two different visual proofs of Pythagorean theorem. The data were collected individually in the appropriate time periods of the teachers and thewholw process was recorded on camera. The data were analyzed by content analysis. The findings showed that the majority of mathematics teachers tried to explain the way they focused on the visual, and found it difficult to reconcile with the proof of Pythagorean theorem.

Keywords: Proof, Visual Proof, Proof Without Words, Mathematics Teachers

GİRİŞ

İspat ve ispat yapma matematiğin ve matematik eğitimin en önemli bileşenlerinden biridir. Bu nedenle matematik eğitimcileri öğrencilerin ispat becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğini her zaman ifade etmektedirler. Öğrencilerin ispat becerisini geliştirmenin alternatif yöntemlerinden birisi de görselleştirmedir. Görselleştirme matematik eğitiminde ve özellikle son zamanlarda muhakeme, genelleme,

matematiksel düşünme gibi becerileri ölçmek için kullanılan sorularda karşımıza çıkmaktadır. Bunun yansıması olarak da yapılan çalışmalarda sıklıkla söz edilmektedir. Van De Walle (2014) ifade ettiği gibi görselleştirme zihinde geometri yapma, şekillerin zihinsel görüntülerini oluşturma ve hayalinde görüntüler üzerinde çalışmayı (farklı perspektiften nasıl görüneceği ve çeşitli dönüşümlerin sonuçlarını tahmin etmeyi) içermekle beraber iki ve üç boyutluların zihinsel koordinasyonunu kapsamaktadır. Görselleştirme matematiğin her daim içinde olmuştur. Örüntü problemlerinde, bir fonksiyonun grafiği, veri düzenleme, gibi her konuda görsel objeler kullanılmaktadır.

Görsel ispatlar da yeni olmamakla birlikte görselleştirmeye yönelen ilginin yansıması olarak görsel ispatlara da ilgi hızla artmaktadır. Görsel ispatlar tümdengelimsel adımların şekil, diyagram ve grafiklere dayandırılmış halidir. Bu ise ispatı anlamanın resimlerin okunmasıyla mümkün olduğu anlamına gelmektedir. Görsel ispatlar söz olmayan, sadece diyagramlara dayalı, belki sayılar, harfler, oklar, noktalar ve birbiriyle ilişkili sembolik ifadeler olan ve yapılandırılması okuyucuya bırakılmış olan ispatlar olarak ifade edilmektedir (Bardelle, 2009).Görsel ispatlar veya sözsüz ispatlar Nelsen (1993, 2000) tarafından özel bir ifadenin niçin doğru olduğunu hatta bir matematiksel ifadenin doğruluğunu ispatlarken nasıl ele alınacağının görülmesine yardımcı olacak diyagram veya resimler olarak tanımlanmaktadır. Aslında burada gerçek ispat olup olmamasına yönelik vurgu dikkate değerdir. Polat ve Demircioğlu (2016) ifade ettiği gibi Euclid'in şekillerden yola çıkarak ispat ettiği "Bütün üçgenler ikizkenardır" teoremindeki hata, yürütülen mantıktan çok şekile dayanarak yapılan kabullerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle gerçek ispat olup olmadığına yönelik tartışmalar sürmektedir. Miller (2012) bu tartışmalara karşılık literatürde yapılmış olan ispat tanımlarından yola çıkarak ispatın iki tarafının olduğunu belirtmiştir. Bir tarafta teoremlerden ve aksiyomlardan hareketle bir ifadenin doğruluğunu göstermek diğer tarafta hiçbir form olmadan sadece ikna edici olmasıdır. Gerçekten bu açıdan bakıldığında gerçek ispat olup olmaması bir yana matematik eğitiminde ispat becerisini kazandırmak için kullanılabilecek etkili bir araçtır.

1970'lerden beri birçok dergide teoremlerin görsel ispatları ile ilgili çalışmalar bulunmakta iken matematik eğitiminde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında son yıllarda popüler olmaya başlamıştır. Miller (2012) teoremlerin görsel (sözsüz) ve formal ispatlarına beraber yer vererek sözsüz ispatları açıklamıştır. Bayer (2009) sözsüz ispatların üstün yönlerini ortaya koymaya çalışmış, görsel ispatların geleneksel ispatlara göre hem daha basit olduğunu hem de sonucun neden doğru olduğunu açıklamaya yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bardelle (2009), Bell (2011), Gierdien (2007) ve Alsina ve Nelsen (2010) bazı görsel ispatları

açıklayarak sınıfta öğrencilerine bazı ifadelerin görsel ispat inşa etmelerini gerektiren görevler vermiştir ve öğrencilerin cevapları analiz etmişlerdir. Bu çalışmalara benzer olarak da Uğurel, Moralı ve Karahan (2011) matematikte yetenekli olan ortaöğretim öğrencilerinin deneyim kazandıktan sonra ürettikleri sözsüz ispat örneklerini tartışmışlardır. Tekin ve Konyalıoğlu (2010) toplam ve fark formüllerinin görsel ve cebirsel ispatlarını vererek görsel ispatlarla ispat sürecinde yapılan çizimlerin formüllerin anlamlandırılmasına, formüllerin özünü anlamaya ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlayacağına ifade etmişlerdir. Demircioğlu ve Polat (2016) sözsüz ispat deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının sözsüz ispatların ispat, problem çözme, anlama, zihinsel, akıl yürütme, genelleme, işlem, analiz ve sentez yapabilme, görme ve düşünme becerilerini kazanmada etkili olduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Gerçekten matematik öğretim programı bu becerilerin öğrencilere kazandırılması beceriler olarak ifade etmektedir. Bu becerilerin kazanılmasında en önemli görev matematik öğretmenlerine düşmektedir. Bu nedenle matematik öğretmenlerinin görsel ispat becerilerinin incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel yöntemler metin ve imgesel verilere dayanır ve veri analizinde özgün adımlara sahiptir (Cresweel, 2013:183). İnsan davranışı ancak esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılabilir ve bu yaklaşımda araştırmaya katılan bireylerin görüşleri ve deneyimleri büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 41). Bu nedenle bu çalışmada bireylerin görüşlerine ve deneyimlerine başvurulacağından dolayı nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma deseni ise durum çalışmasıdır.

Çalışma grubu

Çalışma iki aşamada yürütülmüştür. Bu nedenle de iki çalışma grubu bulunmaktadır. İlk aşamadaki çalışma grubu gönüllü olan 20 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Daha sonra bu matematik öğretmenlerinden gönüllü olmaları, hem Fen edebiyat fakültesi hem de eğitim fakültesinden mezun olmaları ölçüt olarak alınarak ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen 7 matematik öğretmeni ile 2. aşama gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yalnızca Ö1 den elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çalışmaya katılan tüm öğretmenlere Ö1, Ö2,… , Ö20 şeklinde kodlama yapılmıştır. Ö1,Ö2,…Ö7 kodlu öğretmenler hem 1. hem de 2. aşamaya katılan öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

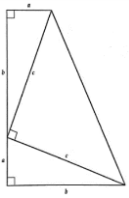
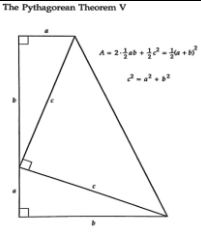
	Kod	**Öğretmenlik yılı ve kademe**			
Aşama		**Üniversite**	**Fakülte**	**Yıl**	**Kademe**
1 ve 2	Ö1	Ankara Üniversitesi	Fen	10	Lise
	Ö2	Ankara Üniversitesi	Fen	9	Lise
	Ö3	İstanbul Üniversitesi	Fen	7	Lise
	Ö4	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Fen Edebiyat	14	5 yıl ortaokul 9 yıl lise
	Ö5	Anadolu Üniversitesi	Fen Edebiyat	21	Lise
	Ö6	Gazi üniversitesi	Eğitim	5	Ortaokul
	Ö7	Gazi üniversitesi	Eğitim	23	Lise
Yalnız 1	Ö8	Anakara Üniversitesi	Fen	20	Lise
	Ö9	Ankara üniversitesi	Fen	24	Lise
	Ö10	19 Mayıs Üniversitesi	Fen	30	Lise
	Ö11	Gazi Üniversitesi	Eğitim	24	Lise
	Ö12	Gazi Üniversitesi	Fen Edebiyat	18	Lise
	Ö13	Odtü	Fen	24	Lise
	Ö14	Gazi Üniversitesi	Eğitim	9	Lise
	Ö15	Gazi Üniversitesi	Eğitim	20	Lise
	Ö16	Gazi Üniversitesi	Fen Edebiyat	26	Lise
	Ö17	Gazi Üniversitesi	Fen Edebiyat	24	Lise
	Ö18	Ankara Üniversitesi	Fen	9	Lise
	Ö19	Ankara Üniversitesi	Fen	15	Lise
	Ö20	İnönü Üniversitesi	Fen	22	Lise

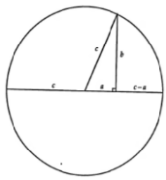
Tablo1'den de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenler farklı üniversitelerden mezunlardır. Bunun yanı sıra 5 öğretmen Eğitim Fakültesi 15 öğretmen Fen Fakültesi mezunudur. MEB'e bağlı okullarda 5 ile 30 yıl arasında görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

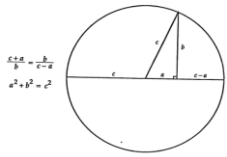
Veriler iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada verilerin toplandığı veri toplama aracı 10 görselden oluşmaktadır. Görseller ile birlikte hangi kurala yönelik oldukları verilmemiştir. Çalışamaya katılan öğretmenlerin verilen görsel ile ne algıladıkları ölçülmeye çalışılmıştır. Veriler yazılı olarak toplanmıştır. Bu görsellerden iki tanesi Pisagor teoremi ile ilişkilidir. 10 soru sorulmasının amacı yalnız iki soru olursa ikisinin de Pisagor teoremi ile ilgili olabileceğine yönelik düşünmelerini önlemek içindir. Bu çalışmada yalnızca Pisagor teoreminden elde edilen bulgulara ve 2. Aşamada Ö1'den elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Her bir sözsüz ispata yönelik sorulan görsel ile birlikte iki tane de soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan birincisi "*1-Böyle bir resmi daha önce gördünüz mü? Cevabınız evet ise Nerede olduğunu yazınız Hayır (...)/ Evet (...) Nerede …*" ve ikincisi de *"Resmin ne ifade ettiğini açıklayınız*" şeklindedir. Bu sorulardan birincisinin amacı görsel ile daha önce karşılaşıp karşılaşmadıklarını belirlemek diğeri ise görsel ile ilgili ne düşündüklerini, hangi kavramları ya da kuralları çağrıştırdığını tespit etmektir. 2. Aşamada gönüllü öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere yöneltilen sorularda görseller ile birlikte neye yönelik olduğu da verilmiştir. Bu sayede görsel ile formül arasında ilişkiyi nasıl kurdukları incelenmeye çalışılmıştır. 1. ve 2. aşamada sorulan görseller Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Çalışmada kullanılan Pisagor teoremi ispatı ile ilgili görseller

1.aşamada sorulan görsel	**2. aşamada sorulan görsel**
	 —James A. Garfield (1876) 20th President of the United States (Nelsen,1993:s.7)



The Pythagorean Theorem VI



—Michael Hardy (Nelsen,1993:s.8)

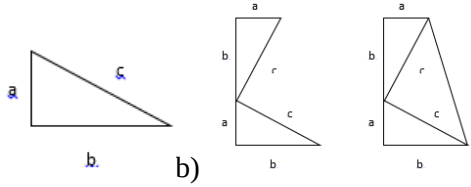
Verilerin toplanması ve analizi

Her iki aşamada veri toplama aracı yazılı olarak verilmiştir. İlk aşamada yazılı toplanırken ikinci aşamada tüm süreç videoya kayıt edilmiştir. Aşama 1 de toplanan veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış daha sonra benzerliklerine göre gruplandırılarak içerik analizi yapılmıştır. Kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Aşama 2 de toplanan video kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Ayrıca teslim ettikleri kağıtlarındaki cevaplar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu sayede ilk aşamadaki cevapları ile ikinci aşamada cevapları karşılaştırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Pisagor teoreminin birinci görsel ispatından elde edilen bulgular

Veri toplama aracındaki ilk soru 1876 da J.A. Garfield tarafından yapılmış ve Nelsen'ın (1993; s.6-7) kitabında da yer verilmiş olan Pisagor teoremine yönelik sözsüz ispattır. Bu ispatta yamuğun alanı ile verilen üç dik üçgenin alanları arasında ilişki kurulması beklenmektedir. İspatı ise şu şekilde yapılmaktadır. Şekil 1a'daki gibi Tabanı b, yüksekliği a, hipotenüsü c olan bir üçgen göz önüne alalım.



Şekil 1. Pisagor teoreminin Garfield tarafında verilen görsel ispatı

Şekil 1b'deki gibi bu üçgene eş olan bir üçgen çizelim ve bu iki üçgeni birleştirip yamuk elde edelim. Şekil 1b'deki üç tane üçgenin alanının toplamı yamuğun alanına eşit olacaktır. O halde

$\frac{(a+b)^2}{2} = 2.\frac{1}{2}(a+b) + \frac{1}{2}c^2$ yazılabilir. Buradan $a^2+b^2=c^2$ elde edilmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bu görselle daha önceden karşılaşıp karşılaşmadıklarına ve karşılaştılarsa nerede olduğuna yönelik sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

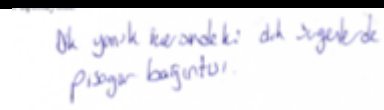
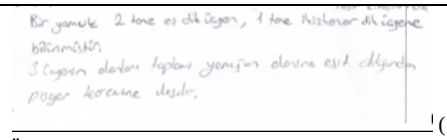
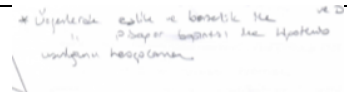
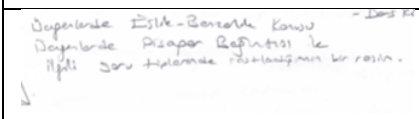
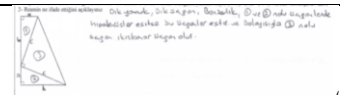
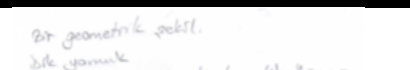
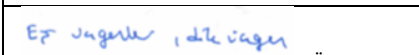
Tablo 3. Öğretmenlerin Pisagor teoremi ile ilgili görseli nerede gördüklerine ilişkin elde edilen bulgular

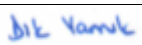
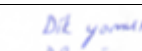
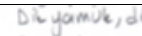
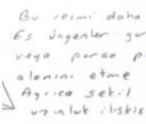
Kod	Kategori	Örnek cevaplar	f		$\sum f$
Evet	Kitap	Üniversite hazırlık soru bankası (Ö1)	1	14	19
		Ders kitapları (Ö19)	1		
		Soru bankası (Ö4)	1		
		Matematik test kitapları (Ö6)	1		
		Test kitapları (Ö7,Ö8)	2		
		Kitaplarda (Ö9, Ö12, Ö17,Ö10)	4		
		Geometri test kitabı ve ders kitabı (Ö2,Ö5)	2		
		Konu anlatımı ve sorularda (Ö15)	1		
		Orta öğretim ders kitapları (Ö16)	1		
	Ders	Matematik derslerinde (Ö20)	1	2	
		Derslerde (Ö11)	1		
	Öğrenim sırasında	İlkokul (Ö3)	1	2	
		Ortaokul, lise üniversite (Ö13)	1		
	Diğer	Üçgenlerde (Ö18)	1	1	
Hayır		Ö14	1	1	1

Tablo 3'ten görüldüğü gibi çalışmaya katılan 20 matematik öğretmeninden 19'u verilen görseli kitaplarda (üniversite hazırlık soru bankası, geometri test kitabı, ders kitabı, matematik test kitapları) İlkokulda veya derslerde gördüklerini ifade etmişlerdir. Resmin (görselin) ne ifade ettiğine yönelik verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Pisagor teoremi ile ilgili ilk görselden elde edilen bulgular

Kod	**Kategori**	**Örnek cevap**	**f**	$\sum f$

Boş	Cevap yok	(Ö20)	1	1
Pisagor teoremi	Dik yamuk içerisindeki dik üçgenlerde pisagor bağıntısı	 (Ö1)	1	
	*Şekli açıklama *Üçgenlerin alanı toplamı yamuğun alanına eşit olduğundan Pisagora ulaşılır	 (Ö6)	1	
	*Üçgenlerde eşlik benzerlik	 (Ö2)	2	6
	*Üçgenlerde Pisagor teoremi	 (Ö5)		
	Dik üçgende Pisagor, kenar uzunlukları hipotenüs	(Ö10)	1	
	Şekle odaklanma Benzerlik Hipotenüs eşit ise bu üçgenler eştir İkizkernar üçgen olduğunu ifade etme	 , (Ö12)	1	
	Yamuğun alanı üçgenlerin alanı toplamına eşit	(Ö7)	1	1
Şekle odaklanma	Dik yamuk dik üçgen eş üçgenler	 (Ö9)	2	
		 (Ö13)		

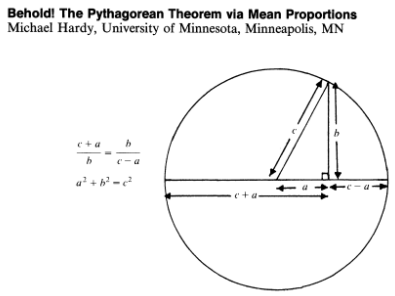
	Dik yamuk	(Ö17)	3	
		 (Ö3)		
		(Ö18)		5
Benzerlik	Benzerlik	(Ö8)	1	
	Benzerlik Dik yamuk dik üçgen	 (Ö11)		
	Benzerlik Dik yamuk Dik üçgen Eş üçgen	 (Ö15)	2	
	Benzerlik Yamuk Yamukta alan	(Ö14)	1	4
Bağıntılar		(Ö16)		
	Dik üçgenle ilgili bağıntılar	(Ö19)	2	2
Uzunluk-alan	Kenar uzunluğunu bulma- Yamuğun alanını elde etme- Kenarlar arasındaki uzunluk ilişkisi	 (Ö4)	1	1

Tablo 4'den görüldüğü gibi 1 matematik öğretmeni (Ö20) hiçbir cevap vermezken yalnızca 6 matematik öğretmeni (Ö1, Ö6, Ö2, Ö5, Ö10, Ö12) Pisagor teoremi ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Bu 6 öğretmenden yalnızca bir tanesi "*Üçgenlerin alanı toplamı yamuğun alanına eşit olduğundan Pisagora ulaşılır*" şeklinde açıklama yapmıştır. Diğer öğretmenler yalnızca "Pisagor teoremi" şeklinde yazmış fakat nasıl elde

edileceği ile ilgili herhangi bir açıklama yapmamışlardır. Bunun yanı sıra bu 6 öğretmen Pisagor teoremine ek olarak da üçgenlerde eşlik benzerlik, şekli açıklama gibi ifadeler de yazmışlardır. 1 öğretmen (Ö7) ise alanlardan yola çıkarak Pisagor teoremini açıklamış ama "Pisagor teoremi" diye ifade etmemiştir. Bu öğretmenin cevabı da Pisagor kategorisi altına alınmıştır. Özetlemek gerekirse 7 öğretmen pisagor teoremi olduğunu ifade ederken yalnızca 2 öğretmen açıklama yapmışlardır. 5 matematik öğretmeni (Ö9, Ö13, Ö17, Ö3, Ö18), yalnızca görselde verilen geometrik şekillere odaklanmışlardır. Bu öğretmenlerden 3'ü sadece dik yamuk derken 2 'si dik yamukla birlikte dik üçgen ve eş üçgenleride ifade etmiştir. 4 öğretmen (Ö8, Ö11, Ö15, Ö14) ise benzerlik ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 1 tanesi yalnızca benzerlik yazarken 2'si benzerliğe ek olarak dik yamuk dik üçgen eş üçgen ifade etmişken 1'i ise benzerliğe ek olarak yamuk ve yamukta alan şeklinde ifade etmiştir. 2 öğretmen (Ö16, Ö19) ise dik üçgenle ilgili bağıntıları ifade etmiştir. Özellikle bu iki öğretmen ile farklı zaman ve mekanda veri toplanmasına rağmen aynı kelimeleri ifade etmiş olmaları dikkat çekmektedir. 1 öğretmen (Ö4) ise yamuğun alanına ek olarak eş üçgenler yardımıyla kenar uzunluğunu bulma ve kenarlar arasındaki uzunluk ilişkisini ifade ettiği görrülmektedir. Diğer önemli bir bulgu ise Tablo 1 ve Tablo 2 birlikte incelendiğinde çalışmaya katılan 20 matematik öğretmeninden 19 'u görseli daha önce gördüklerini ifade etmelerine rağmen yalnızca 7 öğretmen (Ö1, Ö6, Ö2, Ö5, Ö10, Ö12, Ö7) Pisagor teoremi ile ilişkili olabileceğini ifade etmiş ve bu öğretmenlerden yalnızca 2'si (Ö6, Ö7) bu ilişkinin nasıl olduğunu açıklamıştır.

Pisagor teoreminin ikinci görsel ispatından elde edilen bulgular

Bu ispat 1988 yılına Mike Hardy tarafından "*Mathematical Intelligencer*" adlı dergide basılmıştır basıldığı hali ile Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Pisagor Teoreminin Hardy tarafından yapılan görsel ispatı

Şekil 2'den görüldüğü gibi ispat sadece görsel ile verilmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bu görselle daha önceden karşılaşıp karşılaşmadıklarına ve karşılaştılarsa da nerede olduğuna yönelik sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

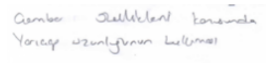
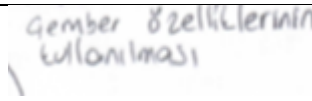
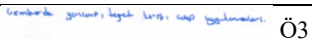
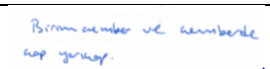
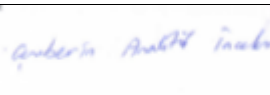
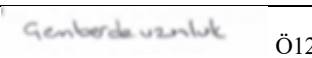
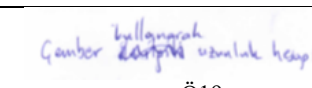
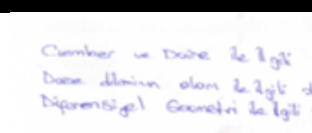
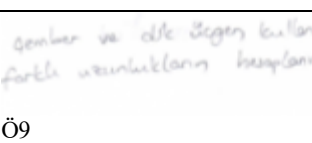
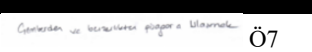
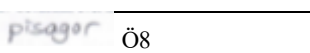
Tablo 5. Öğretmenlerin görseli nerede gördüklerine ilişkin elde edilen bulgular

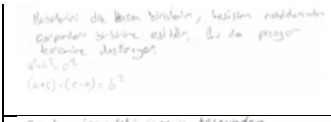
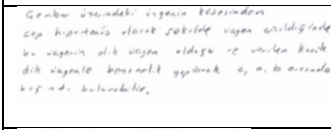
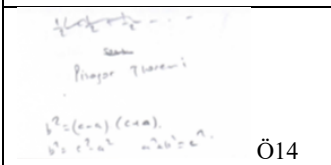
Kod	Kategori	Örnek cevaplar	f		$\sum f$
Evet	Kitap	Matematik kitabında (Ö2,Ö3)	2	9	12
		Geometri kitaplarında (Ö5)	1		
		Kitapta (Ö10,Ö17)	2		
		Kitaplarda (Ö11,Ö12)	2		
		Ders kitabı (Ö8,Ö19)	2		
	Ders	Matematik dersinde (Ö20)	1	1	
	Geometri	Çember ve özellikleri (Ö15)	1	2	
		Geometride (Ö18)	1		
Hayır		Ö1,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö13,Ö14,Ö16	8	8	8

Tablo 5'ten görüldüğü gibi çalışmaya katılan 20 matematik öğretmeninden 12'si (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19,Ö20) verilen görseli kitaplarda (matematik, geometri, ders kitabı gibi), matematik derslerinde veya geometride gördüklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan Tablo 3'ten görüldüğü gibi 8 matematik öğretmeni (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö16) ise daha önce görmediklerini ifade etmiştir. Resmin (görselin) ne ifade ettiğine yönelik verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Pisagor teoremi ile ilgili ikinci görselden elde edilen bulgular

Kod	**Kategori**	**Örnek cevap**	f	$\sum f$
Cevap yok	Tam olarak ifade edemiyorum	Tam olarak ifade edemiyorum Ö1	1	2
	Cevap yok	Ö20	1	
[redacted]				
	Çemberin özellikleri	Çemberin özellikleri Ö2	1	

Çember		 Ö5	1	
		 Ö15	1	
	Çemberde teğet yarıçap, kiriş	 Ö3	1	
		 Ö13	1	10
	Çemberin analitik incelenmesi	 Ö11	1	
	Çemberde uzunluk	 Ö12	1	
		Ö17	1	
		 Ö19	1	
		Ö18	1	
[redacted]				
		 Ö16		1
[redacted]				
Çember-dik üçgen	Çember, dik üçgen, açı	Ö10	1	
	Çember, dik üçgen	 Ö9	1	2
[redacted]				
		 Ö7	1	
		 Ö8	1	

Pisagor Teoremi	Pisagor Teoremi	 Ö6	1	5
		 Ö4	1	
		 Ö14	1	

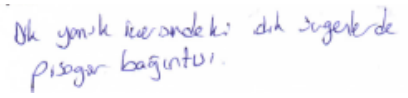
Tablo 6'dan görüldüğü gibi 2 matematik öğretmeni (Ö1, Ö20) cevap yok kategorisinde değerlendirilmiştir. Bunlardan biri tam olarak ifade edemiyorum yanıtı vermiştir. 10 matematik öğretmeni ise çember ile ilgili olabileceğini ifade etmişlerdir. Tablo 4'ten görüldüğü gibi bu öğretmenlerin cevapları incelendiğinde çemberin özellikleri (Ö2,Ö5, Ö15), çemberde teğet, yarıçap, kiriş (Ö3,Ö13), çemberin analitik incelenmesi (Ö11), çemberde uzunluk (Ö12, Ö17, ,Ö18, Ö19) şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bir öğretmen ise (Ö16) daire diliminin alanı veya diferansiyel geometri ile ilgili olabileceğini ifade etmiştir. İki öğretmen (Ö10, Ö9) ise çember ve dik üçgen ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Yalnızca 5 öğretmen (Ö7, Ö8, Ö6, Ö4, Ö14) pisagor teoremi ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Ö8 sadece pisagor yazmış nasıl elde edilebileceğine dair hiçbir açıklama yapmamıştır. Diğer önemli bir bulgu ise çalışmaya katılan 20 matematik öğretmeninden 12'si görseli daha önce gördüklerini ifade etmelerine rağmen yalnızca 5 öğretmen (Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö14) Pisagor teoremi ile ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden Ö4 , Ö6, Ö7, Ö14 daha önce görmediğini ifade eden öğretmenlerdir.

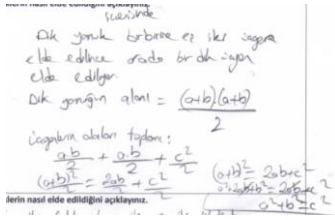
Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Ö1'in birinci ispatından elde edilen bulgular

Ö1 görsele baktıktan sonra "*burada bir dik yamuk var, dik yamuk içerisinde iki tane eş üçgen çizilmiş, tabi bu eş üçgenleri çizince arada bir tane ikizkenar dik üçgen oluşmuş* " şeklinde verilen görseldekileri yorumlamıştır. Daha sonra verilen eşitliği sesli olarak okumuştur. Daha sonra tekrar görsele bakarak "*burada dikkat edersek bu üçgenler birbirine eş üçgenler… Buradaki dik yamuğun alanını verecek formülü düşünürsek dik yamuğun alanı alt taban artı üst taban çarpı yükseklik bölü 2 olduğundan dik yamuğun alanı a+b çarpı a+b bölü 2 yani a+b nin karesi bölü 2 dir. "* diyerek yamuğun alanını ayrılan üçgenlerin alanlarının toplamına eşitleyip Pisagor teoreminin ispatını tamamlamıştır. Görülüğü

gibi Ö1 önce görseli incelemiş öncelikle kenar uzunlukları a ve b olan dik üçgenlere sonra bu dik üçgenler arasında oluşan kenar uzunluğu c olan ikizkenar üçgene dikkat etmiş sonra bütüne bakarak yamuğun alanına odaklanmıştır. En son parçalı olan bu üçgenlerin alanlarını yamuğun alanına eşitlemiştir. Ö1' in kağıdına yazdıkları Şekil 3a'da verilmiştir.

a) 

b) 

Şekil 3. Ö1'in birinci ve ikinci uygulamada kâğıdına yazdıkları

Şekil 3a'dan görüldüğü gibi sesli ifade ettiklerini aynen kâğıdına aktarmıştır. Şekil 3b'de verilen ilk uygulamada da "Dik yamuk içerisindeki dik üçgenlerde pisagor bağıntısı" ifadesi dikkate alınırsa Ö1'in sadece görselden yola çıkarak yani eşitlik verilmeden de Pisagor teoremi ile ilişkilendirebildiği söylenebilir.

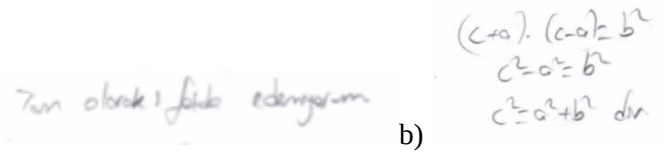
Ö1'in ikinci ispatından elde edilen bulgular

Ö1 görselle ile karşılaştıktan sonra *"buradaki örnekte Pisagor bağıntısını görselden faydalanarak* $\frac{c+a}{b} = \frac{b}{c-a}$ *eşitliğinden* $a^2+b^2=c^2$ *eşitliğini elde etmemiz istenmiş*" demiştir. Daha sonra görsele odaklanmıştır. "*Burada dikkat edersek bir çember var. Şu nokta da (Şekil 1a) çemberin merkezi. Burada yarıçapı c birim olan bir çember, dikkat edersek şurada yarıçapı c bir kenarı a diğer kenarı b birim olan bir dik üçgen elde edilmiş. Şuraya a dersek şu uzunluk c-a olur. Çünkü yarıçapı c'idi.* "

a) b)

Şekil 4.Ö1'in ikinci görsel ispatı açıklaması

"*Burada dikkat edersek şu uzunluğu devam ettirdiğimizde (Şekil 4b) şu aynı zamanda çemberin özelliğinden merkezden kirişe çizilen dikmenin iki eş parçaya ayırdığını biliyoruz. Şu uzunluk da b olur.* " diyerek yeni çizdiği çizginin b uzunlukta olduğunu ifade etmiştir. Daha sonra "*dolayısıyla burada çember içinde kuvvet uygularsak* $(c + a) \cdot (c - a) = b^2$ " diyerek Şekil 4c deki gibi kağıdına yazmıştır. Bu şekilde Pisagor teoreminin görsel ile ispatını yapmıştır.



a) b)

Şekil 5 Ö1'in birinci ve ikinci uygulamada kâğıdına yazdıkları

Şekil 5a'da ilk uygulamada verdiği yanıt ile Şekil 5b'de verilen son uygulamada verdiği yanıt karşılaştırıldığında ilk aşamada ifade edemeyeceğini ifade ederken ikinci aşamada ispatı yaptığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın ilk araştırma sorusu görsel ispatlarda kullanılan görsel ,kuralı ile birlikte verilmediği zamanlarda matematik öğretmenlerinin görselin ne ile ilgili olduğu hakkındaki düşüncelerini incelemektir. Pisagor teoreminin birinci görsel ispatına yönelik sorulan görselde_çalışmaya katılan 20 matematik öğretmeninden 19'u görseli daha önce gördüklerini ifade etmelerine rağmen yalnızca 7 öğretmen (Ö1, Ö6, Ö2, Ö5, Ö10, Ö12, Ö7) Pisagor teoremi ile ilişkili olabileceğini ifade etmiş ve bu öğretmenlerden yalnızca 2'si (Ö6, Ö7) bu ilişkinin nasıl olduğunu açıklamıştır. Fakat Pisagor teoreminin ikinci görsel ispatına yönelik sorulan görsel ile ilgili çalışmaya katılan 20 matematik öğretmeninden 12'si görseli daha önce gördüklerini ifade etmelerine rağmen yalnızca 5 öğretmen (Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö14) Pisagor teoremi ile ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden Ö4, Ö6, Ö7, Ö14 daha önce bu görseli görmediklerini ifade etmişlerdir. İki görseldeki cevaplar birlikte incelendiğinde ilk görselin matematik öğretmenlerine daha aşina geldiği (birincisinde 19, ikincisinde 12) söylenebilir. Diğer taraftan ilk görselin Pisagor teoremi ile ilgili olduğunu birincisinde 7 öğretmen söylerken ikincisinde 5 öğretmen söylemiştir. Her iki görseli doğru cevaplayan ise sadece Ö6 ve Ö7 kodlu öğretmenlerdir.

Ö1 birinci görselin Pisagor teoremi ile ilgili olduğunu ifade ederken ikinci görsel için de tam ifade edemiyorum demiştir. Oysa ki görüşmelerde her iki görsel ispatta da görsel ile kural arasındaki ilişkiyi açıklamıştır. Süreç içinde davranışları incelendiğinde her iki soruda da öncelikle verilen görselde yer alan geometrik şekilleri açıklamaya çalıştığı görülmektedir. 1.ispatta görsele baktıktan sonra "*burada bir dik yamuk var, dik yamuk içerisinde iki tane eş üçgen çizilmiş, tabi bu eş üçgenleri çizince arada bir tane ikizkenar dik üçgen oluşmuş* " şeklinde verilen görseldekileri yorumlamıştır. Daha sonra verilen eşitliği sesli olarak okumuştur. 2. ispatta da Ö1 soru ile karşılaştıktan sonra" *"buradaki örnekte Pisagor bağıntısını görselden faydalanarak* $\frac{c+a}{b} = \frac{b}{c-a}$ *eşitliğinden* $a^2 + b^2 = c^2$ *eşitliğini elde etmemiz istenmiş* " şeklinde özetlemiştir .Daha sonra görsele odaklanmış "*burada dikkat edersek bir çember var. Şu noktada (Şekil 1a) çemberin*

merkezi. Burada yarıçapı c birim olan bir çember" demiştir. Bu sonuçlar Demircioğlu ve Polat (2016), Bardelle (2009) çalışmaları desteklemektedir.

Kaynakça

Alsına,C. ve Nelsen, R.B. (2010). An Invitation to Proofs Without Words, European Journal of Pure and Applied Mathematics, 3 (1), 118-127.

Bardelle, C. (2010). Visual proofs: an experiment. In V. Durand-Guerrier et al (Eds), Paper presented at the annual meeting of CERME6, Lyon, France. INRP, 251-260.

Bayer, R. (2009). Proof By Picture. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.353.5627&rep=rep1&type=pdf

Bell, C., J. (2011). Proof Without Words: A Visual Application of Reasoning. Mathematic Teachers, 104 (1), 690-695.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Demircioğlu, H. & Polat, K. (2016). Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adaylarının "Sözsüz İspat" Yöntemine Yönelik Görüşleri. The Journal of Academic Social Science Studies, 31 (2), 233-254.

Gierdien, F. (2007). From "Proofs without words" to "Proofs that explain" in secondary mathematics. Pythagoras, 65, 53 – 62.

Hardy, M. (1988). *Pythagoras Made Difficult*. Mathematical Intelligencer, 10 (3), p. 31,

Miller R. L. (2012). On Proofs Without Words, Retrieved from: http://www.whitman.edu/mathematics/SeniorProjectArchive/2012/Miller.pdf

Nelsen. R. (1993). Proofs Without Words: Exercises in Visual Thinking. Washington: Mathematical Association of America.

Nelsen. R (2000). Proofs Without Words II: More Exercises in Visual Thinking. Washington: Mathematical Association of America

Uğurel, I.,Moralı, H. S. & Karahan, Ö. (2011). "Matematikte Yetenekli Olan Ortaöğretim Öğrencilerin Sözsüz İspat Oluşturma Yaklaşımları", I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi, Anadolu Üniversitesi, (5-8 Ekim) Eskişehir.

Polat,K. ve Demircioğlu,H. (2016) Matematik Eğitiminde Sözsüz İspatlar: Kuramsal Bir Çalışma. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 28, 129 – 140

Tekin , B.,& Konyalıoğlu, A. C. (2010). "Trigonometrik Fonksiyonların Toplam ve Fark Formüllerinin Ortaöğretim Düzeyinde Görselleştirilmesi", Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5,1-2, 24-37.

Van de Walle Van J., Karp, S.K. & Bay-Williams J. (2014). İlkokul ve Ortaokul Matematiği. (Çeviren: S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

6.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ONDALIK GÖSTERİM KONUSUNDAKİ KAVRAMSAL VE İŞLEMSEL BİLGİLERİNİN STRATEJİ TERCİHLERİNE ETKİSİ

The Effect of 6th Year Students Conceptual and Operational Knowledge about Decimal Notation on Strategy Preferences

Meltem AYDIN ERSOY[1] Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR[2]

1. (Yük. Lis. Öğr.), Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Bartın-Türkiye, meltem_aydin74@hotmail.com

2. (Doç. Dr.), Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Bartın-Türkiye, bgokkurt@bartin.edu.tr

Öz: Bu araştırmanın amacı, altıncı sınıf öğrencilerinin ondalık gösterim konusundaki kavramsal ve işlemsel bilgilerinin, ondalık gösterim konusunda işlem yaparken, tercih ettikleri stratejileri nasıl etkilediğini belirlemektir. Araştırma, Bartın ili merkez ilçesinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 6 öğrenci ile yürütülmüştür. Nitel yaklaşıma dayalı olan bu araştırmada, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, öğrencilere kavramsal ve işlemsel bilgi testi uygulanmıştır. Bu kapsamda, kavramsal ve işlemsel bilgi testi 78 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan testler ve yapılan görüşmeler ile öğrencilerin kullandıkları stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür. Araştırmanın güvenirliği için görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kavramsal bilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin kendi tahmin stratejilerini geliştirebildikleri tespit edilmiştir. Bu stratejiyi kullanan öğrencilerin, ondalık gösterimi verilen sayıların büyüklüklerini kavradıkları görülmüştür. Kavramsal bilgi düzeyi düşük olan öğrencilerin algoritmik bilgiyi uyguladıkları ve işlemlerin sonuçlarını sorgulamadan kabul ettikleri görülmüştür. Araştırmanın sonunda ondalık gösterimlerin büyüklüğünü belirlemenin tahmin yapmada etkili olduğu ve tahmin stratejisi geliştiren öğrencilerin yaptıkları işlemlerin sonuçlarının doğruluğunu kontrol edip sorguladıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: İşlemsel bilgi, kavramsal bilgi, ondalık gösterim, strateji

Abstract: The aim of this research is to determine how the 6th grade students influence the conceptual and operational information for decimal notation and the methods they use in decimal notation. The research was carried out with 6 students studying in a state secondary school in the central province of Bartın. In this research based on qualitative approach,

case study method was used. In the selection of students, conceptual and operational knowledge test was applied to the students by using purposeful sampling method. In this context, conceptual and operational knowledge test was applied to 78 students. The strategies used by the students were tried to be determined by the tests and interviews. Interviews were conducted approximately 30-35 minutes. For the reliability of the study, interviews were recorded. Content analysis technique was used for data analysis. As a result of the research, it was determined that students with a high level of conceptual knowledge could develop their own estimation strategies, while decimal representations were influenced by their understanding of the numbers given. Similar results were also effective in trading on decimal impressions. It was seen that students with low conceptual knowledge tried to apply algorithms and accepted the results without questioning them. At the end of the study it was determined that determining the magnitude of the decimal impressions was effective in making predictions and that the students who developed the prediction strategy checked and questioned the accuracy of the results of the operations they performed.

Key Words: Conceptual and operational information, decimal notation, prediction in decimal notation, four operations in decimal notation

GİRİŞ

Öğrenme-öğretme süreçleri, günümüze ayak uyduracak bireyler yetiştirmek için sürekli yenilenmekte ve değişim sürecinin öncülüğünü üstlenmektedirler. Değişim süreci kendisine verilen bilgiyi doğrudan alan öğrenci anlayışından, bilgiye ulaşan, ulaştığı bilgiyi içselleştirerek işleyebilen ve ulaştığı bilgilerle yeni bilgiler üreten öğrenci anlayışına doğru bir yönelim göstermektedir (Gürbüz ve Birgin, 2009). Matematik müfredatında son yıllarda yapılan çalışmalar matematiksel düşünmeyi temel almakta ve öğrencilerin yeni öğrenecekleri matematiksel bilgileri eski matematiksel bilgileriyle anlamlı bir şekilde yapılandırmasını ön görmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Öğrenciler yeni öğrendikleri bir kavramı zihinlerinde yapılandırırken, eski bilgiler ışığında bu süreci yönetmeleri ve eski bilgi ile yeni bilgi arasında sistemli bir ilişki kurması gerekmektedir. Öte yandan hiçbir bağ kurmadan bu süreci yöneten öğrenciler için öğrenilen her kavram birbirinden bağımsız ve anlamsız gelmektedir.

Matematik eğitimcileri matematiksel bilgiyi genel olarak "kavram bilgi" ve "işlem bilgi" olmak üzere ikiye ayırmaktadır (Ata, 2013). Literatürde kavramsal ve işlemsel bilgi çoğu zaman kavramsal ve işlemsel anlamayla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Kavramsal bilgi; kavram, prensipler ve tanımlar bilgisi olarak ifade edilmekteyken, işlemsel bilgi

problem çözmede kullanılan işlem adımları ve algoritmaları içeren bilgi olarak adlandırılmaktadır (Yanık, 2016). Kavramsal bilgi sadece kavram tanımak veya kavramın tanımını ve adını bilmek değil, aynı zamanda kavramlar arasındaki önemli geçişleri ve ilişkileri görebilmektir. Örneğin; bir öğrenciye 8x7 sorulduğunda ezbere 56 cevabını vermesi öğrencinin çarpma işlemini kavramsal olarak öğrendiğini göstermez. Eğer öğrenci, 8 nesne içeren 7 tane grubu bir araya getirmek veya 7 tane nesne içeren 8 grubu bir araya getirip toplam nesne sayısı olarak düşünüyorsa veya 56'yı 8 eş gruba ayırdığında oluşan gruplardaki nesne sayısı gibi dönüşümleri zihninde yapabiliyorsa kavramsal olarak öğrenmeye başladığı söylenebilir. Görüldüğü gibi kavramsal bilgi sadece genelleme yapmak ile ilgili olmayıp başka kavramlarla ilişki kurmak ve yeni kavramları anlamlı bir şekilde zihinde inşa edebilmek için öğrencinin kazanması gereken önemli bir beceridir.

İşlemsel bilgi, problem çözmede kullanılan adımları ve algoritmaları içeren bilgi olarak adlandırılmaktadır (Star, 2005). İşlemsel bilgi bireyin esnek ve doğru bir şekilde işlemleri kullanmasıdır. İşlemsel bilginin iki bileşeni vardır. Bunlardan birincisi, matematiğin sembolik dilinin bilinmesi ikincisi ise matematiksel problemleri çözebilmek için ilgili kuralları ve algoritmaları belirli bir sırada çözmesidir (Hiebert ve Lefevre, 1986).

Kavramsal ve işlemsel bilginin tarihsel gelişimine bakıldığı zaman bu iki kavramın birbirinden tamamen farklı olduğu hatta kavramsal bilginin işlemsel bilgiden daha üstün bir beceri olduğu düşünülmüştür (Yanık, 2016). Ama son yıllarda yapılan çalışmalar problemin çözülebilmesi için iki bilgi türünün de ayrı ayrı öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; verilen bir matematiksel problemi anlayabilen bir öğrenci işlemleri yapmakta zorluk çekiyorsa tam olarak matematik yaptığından söz edilemez ya da tam tersi sadece belli kuralları takip edip işlemin sonucu hakkında hiçbir matematiksel muhakeme yapamıyorsa yine tam anlamıyla matematik yaptığından söz edilmez. Van De Walle ve diğerleri (2013) matematik yapabilmek için matematiksel yeterliğin beş ana unsurunu şöyle sıralamıştır. (1) kavramsal anlama, (2) işlemsel anlama, (3) stratejik yetkinlik, (4) uyarlanabilir muhakeme ve (5) verimli eğim (tavır) (Çev. Durmuş, 2013). Görüldüğü üzere matematiksel yeterliğe sahip olmak için hem matematiksel kavramların, işlemlerin ve bağlantıların kavranması hem de işlemlerin esnek, doğru, verimli ve uygun bir biçimde ele alınması gerekmektedir. Matematik, konuları itibariyle yığılmalı bir bilim dalı olduğundan öğrencilerin matematiksel kavramları birbiri ile ilişkili olarak anlamaları gerekmektedir (Yavuz-Mumcu, 2015). Bu süreçte öğrencilerin kavramları zihninde yanlış yapılandırılmaları sonucu öğrencilerde kavram yanılgıları oluşabilmekte ya da işlemleri yanlış yapmaları sonucu hata yapabilmektedirler. Özellikle ortaokul matematiği için kavramsal ve

işlemsel bilginin kullanılması gerektiği konulardan biri olan ondalık gösterim konusunda pek çok öğrenci zorluk yaşamakta ve kavram yanılgısına sahip olabilmektedir (Altıparmak ve Palabıyık, 2017; Kaya, 2015; Palabıyık, 2016; Smith, Solomon ve Carey, 2005; Yavuz-Mumcu, 2015).

Ondalık gösterim öğrencilerin zihinlerinde yapılandırırken zorlandıkları bir konudur (Aykaç, 2008). Özellikle çocuklar için kesirlerin dünyası ile ondalık sayıların dünyası birbirinden çok farklıdır. Van De Walle ve diğerlerine (2013) göre, çocuklara 0,75'in 3/4 ile aynı olduğu söylendiği zaman bu özellikle kafa karıştırıcı olabilir. Kesir ve ondalık sayıların öğretiminde temel amaç, 0,75 ile 3/4 sayılarının aynı kavramı temsil ettiğinin öğrencilerce anlaşılmasına yardımcı olmaktır (Çev. Durmuş, 2013).

Öğrencilerin ondalık gösterim konusuyla ilgili kavram yanılgıları literatürde incelendiği zaman, daha çok ondalık gösterimleri kavramsal olarak anlamlandıramadıkları ortaya çıkmaktadır. Özellikle virgülün işlevini bilmedikleri, basamak kavramını anlamadıkları, ondalık gösterimlerdeki çarpma ve bölme işlemlerinde çeşitli kavram yanılgılarına sahip oldukları yapılan çalışmalarla belirlenmiştir (Aykaç, 2008; Kaya, 2015; Şengül ve Sezgin, 2017; Yavuz-Mumcu, 2015; Yılmaz ve Yenilmez, 2008). Ayrıca Bell ve Baki (1997) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ondalık gösterimde basamak değeri kavramını anlama, sayıların ondalık gösterimini sıralama ve kesirler ile ondalık gösterim arasında ilişki kurma gibi konularda kavram yanılgıları olduğunu tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmada ondalık gösterim konusu seçilmiş ve altıncı sınıf öğrencilerinin ondalık gösterim konusundaki kavramsal ve işlemsel bilgilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin sahip oldukları kavramsal ve işlemler bilgilerinin ondalık gösterim konusunda işlem yaparken, tercih ettikleri stratejileri nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada öğrencilerin ondalık gösterim konusuna yönelik kavramsal ve işlemsel bilgileri, ondalık gösterimde işlem yaparken kullandıkları yöntemleri açığa çıkarmak için nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması farklı veri toplama araçları yardımıyla sürecin derinlemesine keşfedilmesini sağlayan bir yöntemdir (McMillian ve Schumacher, 2010). Bu araştırmada öğrencilerin ondalık gösterim

konusundaki kavramsal ve işlemler bilgileri ortaya konmaya çalışıldığından yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve veri kaybını önlemek için yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ondalık gösterim konusuna ilişkin sorularda bu bilgi türlerinin kullandıkları stratejileri nasıl etkilediği tespit edilmeye çalışılmış ve yazılı dokümanları ayrıntılı incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın doğasına uygun olarak durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma Bartın ili merkez ilçesinde bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 6. sınıfa giden, ondalık gösterim konusunu görmüş 6 öğrenciden toplanmıştır. Öğrencilerin seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için öncelikle kavramsal ve işlemsel bilgi testi 78 öğrenciye uygulanmış ve testlere verdikleri cevaplar belirleyici olmuştur. 2 öğrenci ondalık gösterim konusunda kavramsal-işlemsel bilgi düzeyinde iyi, 2 öğrenci kavramsal-işlemsel bilgi düzeyinde orta ve diğer 2 öğrenci de hem kavramsal hem de işlemsel bilgi düzeyinde kötü olarak seçilmiştir. Araştırmada gizlilik ilkesi esas alınarak katılımcılara kodlar verilmiştir. (Ö1-Ö6 kavramsal ve işlemsel bilgi düzeyi iyi; Ö2-Ö3 kavramsal ve işlemsel bilgi düzeyi orta; Ö4-Ö5 kavramsal ve işlemsel bilgi düzeyi düşük öğrenciler; A: Araştırmacı). Ayrıca öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için gönüllü olmaları göz önüne alınmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada farklı kavramsal ve işlemsel bilgi düzeyindeki öğrencilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu öğrencileri belirlemek için iki matematik eğitimi alanında uzman öğretim üyesinin görüşü ve en az 3 yıl deneyimli 5 matematik öğretmeninin görüşü alınarak hazırlanan, kavramsal ve işlemsel bilgi testi olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu sayede testlerin kapsam geçerliği ve güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca soruların hazırlanmasında Baki ve Kartal (2004) tarafından hazırlanan *Kavramsal ve İşlemsel Bilgiyi Karakterize Eden Kriterler* dikkate alınmıştır. Ondalık Gösterimlerde Kavramsal Bilgi Testi [OGKBT] : 7 tane açık uçlu sorudan ve her soru alt sorulardan oluşmaktadır. Ondalık Gösterimlerde İşlemsel Bilgi Testi [OGİBT] : 6 tane açık uçlu sorudan ve her soru alt sorulardan oluşmaktadır. Testlerde yer alan soruların kazanımlarla ilişkisi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Soruların Kazanımlarla İlişkisi

Soru Numarası	Kazanımlar
S1,S2	Ondalık gösterimleri verile sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapar. Sayıların ondalık gösterimleriyle yapılan işlemlerin sonucunu tahmin eder. Ondalık ifadelerle dört işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer.
S3,S4	Ondalık gösterimleri verilen sayılarla çarpma işlemi yapar. Sayıların ondalık gösterimleriyle yapılan işlemlerin sonucunu tahmin eder. Ondalık ifadelerle dört işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer.
S5	Ondalık gösterimleri verilen sayılarla bölme işlemi yapar. Sayıların ondalık gösterimleriyle yapılan işlemlerin sonucunu tahmin eder. Ondalık ifadelerle dört işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer.
S6	Sayıların ondalık gösterimleriyle yapılan işlemlerin sonucunu tahmin eder.
S7	Ondalık gösterimleri verilen sayılarla çarpma işlemi yapar. Ondalık gösterimleri verilen sayılarla bölme işlemi yapar.

İşlemsel bilgi testindeki sorular, kavramsal bilgi testindeki soruların sadece işlem kısmını oluşturmaktadır. Bu testlerde yer alan soru örnekleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kavramsal ve İşlemsel Bilgi Testinden Soru Örnekleri

Testler	Sorulardan Örnekler
	1.Ali ve Ayşe her biri aynı mesafeyi koşacak şekilde yarışa başlıyorlar ve yarışın süresini ölçmek için saniye ölçerlerini çalıştırıyorlar. Ali aynı mesafeyi 74,5 saniyede, Ayşe 81,34 saniyede koştuğunu ölçüyorlar. Buna göre; kimin daha hızlı koştuğu belirleyerek, hızlı

	koşanın kaç saniye önce yarışı bitirdiğini hesaplamak için, a.Bir tahmin yapınız ve tahmini nasıl yaptığınızı açıklayınız.
OGKBT	b. Kesin cevabı bulunuz ve nasıl yaptığınızı açıklayınız. 2. Öyle bir problem tasarlayınız ki cevabı *73,46+ 6,2+ 0,582* işlemi yapılarak bulunabilsin. Bu problemin çözümünü size mantıklı gelen en az iki farklı yolla açıklayınız. 3.Bir markette, içerisinde 0,33 litre meyve suyu bulunan kutulardan 40 kutu satın alan bir kişi için; a. Aldığı toplam meyve suyu 12 litreden fazla mıdır? Neden? b. Bulduğunuz sonuçtan nasıl emin olduğunuzu açıklayınız.
OGİBT	1. 81,34-74,5 işleminin sonucunu bulunuz. 2. 73,46+ 6,2+ 0,582 işleminin sonucunu bulunuz.

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler Esnek Düşünme, Basamak Değeri Kavramı ve İşlemin Anlamı olarak 3 temel kategoride incelenmiştir. Araştırmanın güvenirliği için öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve yazılı dokümanlardan alıntılara yer verilmiştir. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulan kategoriler ve kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kategoriler ve Kodlar

Esnek düşünme	**Basamak değeri kavramı**	**İşlemin anlamı**
1.Tahmin stratejisi geliştirme	1.Virgülün işlevi	1.Toplama işlemi-Ekleme
2.Ondalık gösterimleri doğal sayı gibi görme	2.Ondalık gösterimlerde tam kısım ve kesir kısım ayrımı yaparak işlem yapma	2.Çıkarma işlemi- Fark bulma
3.Yaklaşık değer		3.Çarpma İşlemi- Tekrarlı toplama
4.Kesir ile ondalık gösterimi ilişkilendirme		4.Bölme işlemi- Eşit paylaştırma

BULGULAR VE YORUM

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerden elde edilen bulgular belirlenen üç temel kategori başlığı altında kodlarla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

1. Kategori: Esnek Düşünme

Öğrencilere uygulanan kavramsal bilgi testi incelendiğinde öğrencilerin sıklıkla ondalık gösterimde tahmin stratejisi olarak birler basamağına göre yuvarlamayı kullandıkları görülmüştür. Daha sonra birebir yapılan görüşmelerde öğrencilere neden birler basamağına göre yuvarlama yaptıkları sorulduğunda farklı cevaplar alınmıştır. Öğrencilerin *'Ali ve Ayşe her biri aynı mesafeyi koşacak şekilde yarışa başlıyorlar ve yarışın süresini ölçmek için saniye ölçerlerini çalıştırıyorlar. Ali aynı mesafeyi 74,5 saniyede, Ayşe 81,34 saniyede koştuğunu ölçüyorlar. Buna göre; kimin daha hızlı koştuğu belirleyerek, hızlı koşanın kaç saniye önce yarışı bitirdiğini hesaplamak için bir tahmin yapınız ve tahmini nasıl yaptığınızı açıklayınız .'* sorusuna verdikleri cevaplar yuvarlama işlemini nasıl yaptıklarını göstermektedir.

A: Birinci soruda tahminini nasıl yaptığını açıklar mısın?

Ö1:Tahmini sorduğu için yuvarladım. Böyle daha kolay oluyor.

A: Yuvarlamayı nasıl yaptığını açıklar mısın?

Ö1:Kolay olsun diye birler basamağına göre yaptım. Sonra ikisini birbirinden çıkardım.

A: Neden birler basamağına göre yuvarlama yaptın?

Ö1:Zaten birler basamağına göre yapsam daha kolay olur diye düşündüm. Birler basamağına göre yaptığım zaman sonuca daha yakın olur.

A: Birler basamağın göre yaptığın zaman sonuca daha yakın bulduğunu mu söylüyorsun?

Ö1:Onda biler basamağına göre yuvarlarsam daha yakın olur doğru. (Öğrenci biraz düşünüp cevap verir.)

A:Peki neden birler basamağına göre yuvarladın?

Ö1: Böyle yaptığımızda ondalıklı çıkarmadan daha kısa sürüyor ondalıksız çıkarma.

A:Ondalıksız çıkarmadan kastın ne?

Ö1:Doğal sayılar

A: Peki neden doğal sayılarda çıkarma daha kısa sürüyor?

Ö1:Çünkü biz eskiden beri hep doğal sayılarda çıkarma yapıyoruz.

Ö1'in yaptığı açıklama incelendiğinde çıkarma işlemi gerektiren bir tahmin stratejisi geliştirirken ondalık gösterimde birler basamağına göre yuvarlama yaptığı ve ondalık gösterimi ifade eden sayıları doğal sayılara benzettiği görülmüştür. Öğrencinin açıklamalarından yola çıkarak öğrencinin daha hassas bir sonuç bulabilmek için onda birlere ya da yüzde birlere göre yuvarlama yapması gerektiğini bildiği söylenebilir. Buna göre öğrenci işlemi daha kolay çözebilmek için birler basamağına göre yuvarlama işlemi yaptığını ve bunun nedeninin doğal sayılara benzetmek olduğunu söylemiştir. Kavramsal olarak ondalık gösterime hâkim olan öğrenciler görüşme sırasında benzer cevapları vermişlerdir. Aynı soruyu işlemsel bilgi düzeyinde düşünen öğrencinin verdiği cevap aşağıdaki gibidir.

A:Birinci soruda tahminini nasıl yaptığını açıklar mısın?

Ö2: Tahmini yuvarlayarak yaptım.

A: Tahminini nasıl yaptığını açıklar mısın?

Ö2:Ondalığa yuvarladım.

A: Ondalığa yuvarlamaktan kastın ne?

Ö2: Virgülden sonrasını almadım. 81,34 ilk tahmin ederken 3, 5'ten küçük o yüzden 81 aldım. Diğerini de öyle yaptım. Sonra birbirinden çıkardım.

A:Neden 3'e göre yaptın? 5 sayısı 34'ten büyük değil mesela.

Ö2: Bilmiyorum. Derste böyle gördük.

Ö2'nin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde kurallara bağlı tahmin yaptığı görülmüştür. Benzer cevaplara daha önce uygulanan kavramsal bilgi testinde de rastlanılmıştır. Testin uygulandığı 78 öğrenciden 69'u tahmin stratejisi olarak birler basamağını kullanmıştır. Öğrencilerden bazıları doğal sayılara benzetmek için bazıları ise sadece sınıf ortamında problemler bu şekilde çözdükleri için bu yolu seçmişlerdir.

Yapılan görüşmeler sırasında öğrencilere '*73,46+ 6,2+ 0,582 işleminin sonucunu algoritma kullanmadan bulunuz.'* sorusu yöneltildi ve Ö1'in verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö1: 73,46 sayısını 73,5 gibi düşünsek; 6,2 sayısını 6 alalım ve 0,582 sayısı da yarımdan biraz fazla o yüzden onu 0,5 alalım. Bunları toplarlarken 73,5 ile 0,5 toplamı 74 eder 6'yı eklersek 80 buluruz sonucu.

A: 73,46 sayısını 73,5 veya 6,2 sayısını 6 alırken nelere dikkat ettin?

Ö1:Hocam ben yarıma yakınlıklarına göre baktım. Mesele 73,46 sayısı yüzde birler basamağına kadar gitmiş yarım olması için virgülden sonra 50 olması lazım yani 5'te olabilir.

A: Az önce 50 sonra da 5 olabilir dedin. Nasıl oluyor bu?

Ö1:Çünkü yüzde elli ile onda beş aynı şey demek.

Ö1'in toplama işleminde tahminde bulunurken ondalık gösterimin kesir kısmındaki sayıların büyüklüğünü yarımı referans alarak ihmal edip etmeyeceğini belirlediği ayrıca öğrencinin ondalık gösterim ve kesir arasında ilişki oluşturduğu görülmüştür.

Kavramsal bilgi testinde beşinci soru olan *'Bartın'dan Ankara'ya yapılacak gezinin mesafesi 282,5 km'dir. Ankara'ya gitmek 4,5 saat sürmüştür. Buna göre saatte ortalama kaç km yol yaptığını hesaplamak için bir tahmin yapınız ve kesin sonuç ile tahmininizi karşılaştırınız.'* sorusuna Ö3 ve Ö4'ün verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir.

Ö3: 282,5 sayısını 280 ve 4,5 sayısını 5 aldım. Daha sonra böldüğümde sonuç 56 çıktı. Kesin sonucu yaparken iki sayıdan da bir virgül sağa kaydırdım ve 2825 bölü 45 yaptım. Onun sonucunu da 62 gibi bir şey buldum.

A: Peki tahminin ile bulduğun sonucu karşılaştırsan ne dersin?

Ö3:Birinde 56 buldum diğerinde 62 buldum sanki fazla fark var yanlış mı yaptım acaba?

A:Peki bu 56 veya 62 diye bulmuş olduğun sayılar neyi temsil ediyor?

Ö3: Arabanın saatteki hızını.

A:56 ve 62 sayılarını arabanın saatteki hızı olarak düşünsek peki fark fazla mı yine?

Ö3: Öyle düşününce değil saatte 6 km yol fark oluyor tahminimle.

Ö3'ün verdiği cevap incelendiğinde tahmin için yuvarlama yaptığı görülmüştür ama tahmini ve kesin cevabı karşılaştırırken aradaki farkın

fazla olması öğrenciye yanlış yaptığını düşündürmüştür. Ö4 ise şu şekilde cevap vermiştir.

Ö4: Bölme işlemi yaparım. 282,5 / 4,5 yapıp sonucu bulurum.

A: Peki tahmin yapabilir misin?

Ö4: Zihnimden bölme yapamayacağım için yapamam.

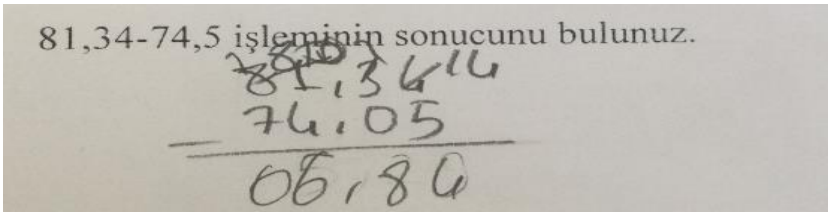
A:Peki kâğıt kalemle yap.

Ö4:Tahmin kurallarını unuttum.

Ö4'ün verdiği cevap incelendiğinde tahmin yapmak için belli kuralları ezbere bilmesi gerektiğini düşündüğü görülmüştür.

2. Kategori: Basamak Değeri Kavramı

Öğrencilere uygulanan kavramsal ve işlemsel bilgi testleri ile görüşmeler incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ondalık gösterimde basamak kavramını ya hiç bilmedikleri ya da karıştırdıkları görülmüştür. Bununla ilgili olarak Şekil 1'de Ö2'nin cevabı aynen verilmiştir.



Şekil 1. Ö2'nin İşlemsel Bilgi Testinde Birinci Soruyla İlgili Yanıtı

Ö2'nin işlemsel bilgi testinde birinci soruya verdiği cevap incelendiğinde, 5 rakamının basamak değerine dikkat etmediği görülmüştür. Öğrenciyle yapılan görüşmede '*Neden 0 ekledin?*' sorusu sorulduğunda yanıt olarak *'virgülden sonraki basamak sayısını eşitlemek için'* cevabı alınmıştır. Öğrenciye göre 5 rakamının bulunduğu basamağın önemi yoktur. Öğrenci *'virgülden sonra istediğimiz kadar sıfır koyabilir veya silebiliriz'* şeklinde yapmış olduğu açıklamadan anlaşılıyor ki *74,05* ile *74,50* arasında herhangi bir fark yoktur. Çünkü o sıfırları öğrenci koymuştur. Basamak değeri kavramının farkında olmayan bir diğer öğrenci de kavramsal bilgi testindeki üçüncü soru olan *'Bir markette, içerisinde 0,33 litre meyve suyu bulunan kutulardan 40 kutu satın alan bir kişi için; aldığı toplam meyve suyu 12 litreden fazla mıdır? Neden?'* sorusuna verdiği yanıt aşağıdaki gibidir.

> *Ö5: Virgüllü yazıldığı için virgülden sonrası mililitredir. Bu yüzden 12 litreden fazla yapmaz. Çünkü 1 litre 1000 mililitre ve 40 tane 33 mililitre 1 litreden biraz fazla olur.*

A:Peki 0,330 litre meyve suyu bulunan kutulardan 40 kutu satın alan bir kişi 12 litreden fazla meyve suyu almış mıdır?

Ö5: Evet o zaman almıştır. Çünkü 330 ile 40 çarparsak fazla çıkar.

Öğrencinin verdiği cevaplar incelendiğinde 0,33 ile 0,330 değerlerine yüklediği anlamların farklı olduğu görülmüştür. Basamak değeri kavramının farkında olan Ö6'nın dördüncü soru olan *'0,76 x 5 çarpımı 0,75 x 5 çarpımından ne kadar büyüktür?' işleminin sonucunu hesaplama yapmadan nasıl bulabilirsiniz?'* sorusuna verdiği yanıtlar aşağıdaki gibidir.

Ö6: 0,76 ile 0,75 arasında 0.01 fark vardır. Sonra 5 ile çarptım 0,05 çıktı.

A: Aralarındaki farka bakıp neden 5 ile çarptın?

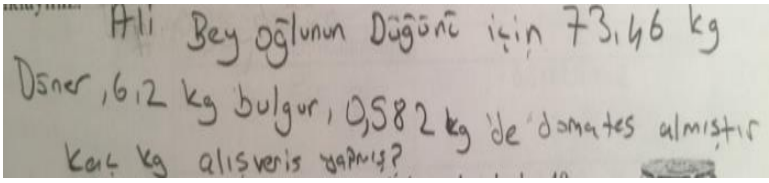
Ö6:76 x 5 ile 75 x 5 gibi düşünsek 1 tane 5 fazladan var aynı şekilde düşünebiliriz.

Öğrencinin doğal sayılardan yola çıkarak doğru bir şekilde genelleme yaptığı görülmüştür.

3. Kategori: İşlemin Anlamı

3.1. Toplama ve Çıkarma İşlemi

Öğrencilerle yapılan görüşmeler incelendiğinde toplama işlemini eklemek, çıkarma işlemini ise fark olarak anlamlandırdıkları görülmüştür. Öğrencilere *'Öyle bir problem tasarlayınız ki cevabı 73,46+ 6,2+ 0,582 işlemi yapılarak bulunabilsin.'* sorusu sorularak toplama işlemine yükledikleri anlamlar ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Ö6'nın kurduğu problem Şekil 2'de aynen verilmiştir.

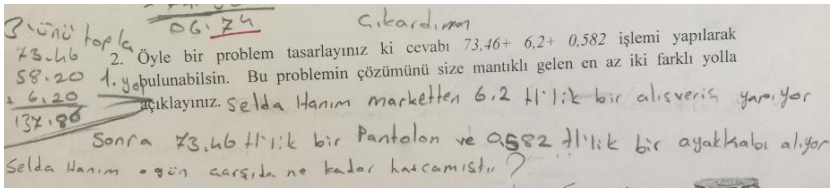


Şekil 2. Ö6'nın Kavramsal Bilgi Testinde İkinci Soruyla İlgili Yanıtı

A: Oluşturduğun problemin toplama işlemi gerektirdiğini nasıl anladın?

Ö6:Problemi oluştururken toplam aldıklarını sordum yani ekledim üstüne.

Öğrencinin verdiği cevap incelendiğinde ondalık gösterimleri verilen sayıların büyüklüklerini dikkate alarak problem tasarladığı görülmüştür. Ayrıca Ö1 ve Ö6 tarafından oluşturulan toplama ve çıkarma problemlerinde birimlerin aynı olmasına dikkat edildiği fark edilmiştir. Diğer 4 öğrencinin benzer problemler kurduklarına fakat verilen sayıların büyüklüğüne ve kullandıkları birimlere önem vermedikleri belirlenmiştir. Örneğin Ö4'ün verdiği cevap Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Ö4'ün Kavramsal Bilgi Testinde İkinci Soruyla İlgili Yanıtı

A: Problemi oluştururken 0,582 tl'lik ayakkabı alındığını söylemişsin. Aldığın 0,582 tl'lik değer seçtiğin nesne için uygun olduğunu düşünüyor musun?

Ö4: Ben onu hiç düşünmedim.

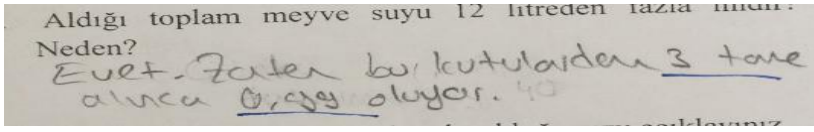
A: Peki toplama yaparken 0,582 yerine 58,20 yazmışsın. Bu sayılar aynı şeyi mi ifade ediyor?

Ö4: Bilmiyorum hocam. Virgülleri alt alta getirmeye çalıştım, sıfır ekledim kafam karıştı galiba biraz.

Öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemi yaparken virgülün işlevini anlayamadıkları ortaya çıkmıştır. Kavramsal olarak ondalık gösterimi anlayan öğrencilerin buldukları sonuçları sorguladıkları fakat anlamayan öğrencilerin virgülü görmezden gelerek tamsayılarda toplama veya çıkarma işlemi gibi düşünüp işlem yaptıkları, buldukları sonuçları sorgulamadıkları fark edilmiştir.

3.2. Çarpma İşlemi

Çarpma işlemi içeren sorular hakkında görüşme yapıldığında öğrencilerin çarpma işlemini tekrarlı toplama gibi düşündüğü görülmüştür. Aşağıdaki tabloda *'Bir markette, içerisinde 0,33 litre meyve suyu bulunan kutulardan 40 kutu satın alan bir kişi için; aldığı toplam meyve suyu 12 litreden fazla mıdır? Neden? Bulduğumuz sonuçtan nasıl emin olduğunuzu açıklayınız.'* sorusuna verdiği yanıt incelenmiştir. Şekil 4'te Ö1'in bununla ilgili yanıtı verilmiştir.



Şekil 4. Ö1'in Kavramsal Bilgi Testinde Üçüncü Soruyla İlgili Yanıtı

A: 3 tane alınınca 0,99 olduğunu nasıl anladın? 0,99 neyi ifade ediyor?

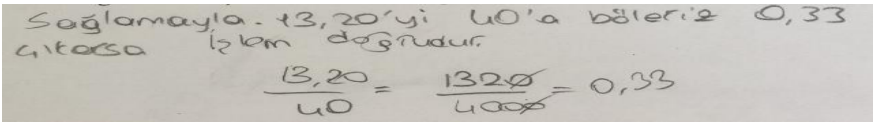
Ö1: 3 tane 0,33 toplayınca 0,99 oluyor. O da 1 litreye yakın.

A: Peki bu şekilde yapınca 12 litreyi geçtiğini nasıl anladın?

Ö1: 40 kutuyu 3'er 3'er birleştirdim 13 tane oldu zaten 12 litreyi geçti.

Öğrencinin verdiği cevap dikkate alındığında ondalık gösterimleri verilen sayıların kavramsal olarak büyüklüklerini anladığını ve çarpma işlemi gerektiren problemde, toplama işleminden yola çıkarak strateji geliştirdiği görülmüştür.

Ondalık gösterimler kavramsal bilgi düzeyi diğer öğrencilerden daha iyi olan Ö6 ise Şekil 5'teki gibi cevap vermiştir.



Şekil 5. Ö6'nın Kavramsal Bilgi Testinde Üçüncü Soruyla İlgili Yanıtı

A: 13,20'yi nasıl buldun?

Ö6: 0,33ile 40 çarparak buldum.

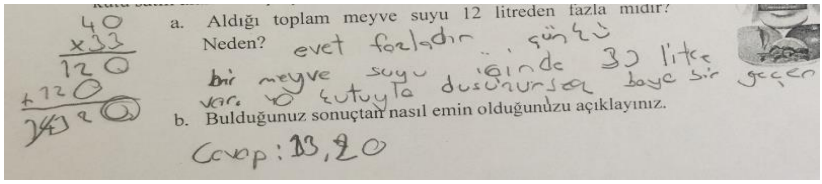
A: Çarpma işlemi yapman gerektiğini nasıl anladın?

Ö6:Hepsini toplasaydım da aynı sonuç çıkardı.

A: Peki sağlamayı yaparken neden bölme işlemi yaptın? Az önce çarpma işlemi yapmıştın?

Ö6:13,20; 40 tane 0,33 bir araya gelmişti. Paylaştırma yapıp sağlama yaptım.

Öğrencinin verdiği cevaptan çarpma işlemini toplama işlemiyle ilişkilendirdiği görülmüştür. Ayrıca cevabından nasıl emin olduğunu açıklaması istendiğinde çarpma ve bölme işlemlerinin birbiriyle olan ilişkisini de kurduğu gözlemlenmiştir. Kavramsal bilgi olarak diğer öğrencilere göre daha düşük olan Ö4'ün verdiği cevap Şekil 6'daki gibidir.



Şekil 6. Ö4'ün Kavramsal Bilgi Testinde Üçüncü Soruyla İlgili Yanıtı

A: 0,33litre ile 33 litre aynı şey demek mi?

Ö4:Hocam ben virgülü koymayı unutmuşum galiba. Hep karıştırıyorum zaten.

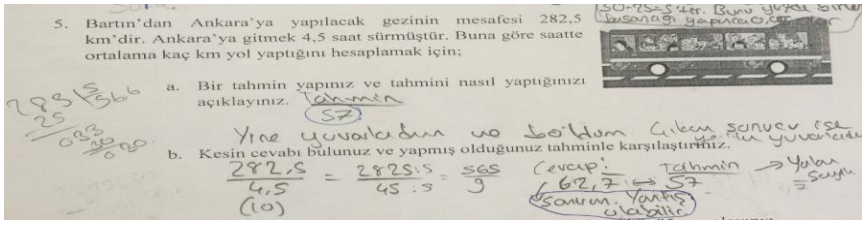
A: Ama işlem yaptığında virgülü koymuşsun. Onu nasıl yaptın?

Ö4: 2 basamak var diye 2 tane kaydırdım.(0,33 litredeki 2 basamağı kastediyor.)

Kavramsal bilgi düzeyi zayıf olan öğrencilerin işlemsel olarak açıklama yapmaya daha yatkın oldukları görülmüştür. Öğrenci bir kutuyu 33 litre olarak belirlemiş ve 40 kutunun 12 litreyi geçeceğini düşünmüştür. Hâlbuki verdiği cevapta 1 kutu meyve suyunun 12 litreyi geçtiğini düşünmemiştir.

3.3. Bölme İşlemi

Kavramsal bilgi düzeyi orta olan Ö3'ün tahmin kategorisinde açıkladığı sorunun devamı bu bölümde incelenmiştir. Ö3'ün bölme işlemi gerektiren soruya verdiği cevap Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Ö3'ün Kavramsal Bilgi Testinde Beşinci Soruyla İlgili Yanıtı

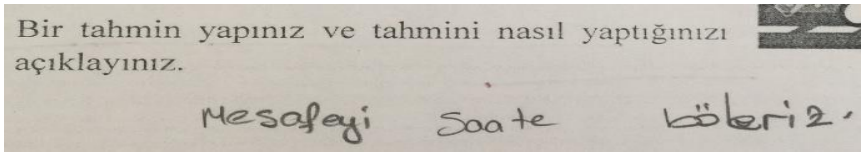
A: Neden tahmin ile kesin cevap arasında bu kadar fark oldu sence?

Ö3:Çünkü genel de hepsini artırdım, hiçbirini azalmadım. Mesela buçuk yerine 4 olsaydı ondalıklı kısmı (4,5 ondalıklı gösterimdeki 5 kastediyor. Algoritmaya göre düşünüyor.) o zaman 4'e yuvarlayacaktım diğeri de 283 yuvarlanacaktı bu şekilde eşitlenmiş olurdu.

A: iki sayıyı da bir üst doğal sayıya yuvarladığın için tahminin küçük çıkmasını mantıklı buluyorsun yani?

Ö3: Evet çünkü böleni de büyüttüm bölüm küçük çıktı.

Ö3 bölme işleminde, bölenin büyüklüğünün artması bölümün azalmasına neden olacağını söylemiştir yani bölen ile bölünen arasındaki ilişkiyi fark etmiştir. Kavramsal bilgi düzeyi düşük olan Ö5'in cevabı Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Ö5'in Kavramsal Bilgi Testinde Beşinci Soruyla İlgili Yanıtı

A: Neden mesafeyi saate bölüyorsun?

Ö5:Çünkü saatte kaç km yol yaptığını hesaplamak için.

A: Saati mesafeye bölemez miydik?

Ö5: Yapabilirdik ama ben böyle yapmak istedim.

A: Peki neden bölme yerine çarpma işlemi yapmıyorsun?

Ö5:Çarpma yapmış olsak daha büyük sonuç çıkacak.

A:Sonucun küçük çıkacağını nerden biliyorsun? Ayrıca her bölme yaptığımız zaman sonuç küçük mü çıkar?

Ö5:Bilmiyorum ki ben bölme kullanmışım.

A: Bölme ne demek sence?

Ö5:Şu an aklıma pek bir şey gelmiyor.

Öğrenciyle yapılan görüşmede öğrencinin yaptığı işlemleri bilinçli olarak yapmadığı görülmüştür. Öğrenciden bölme işlemini yapması istendiğinde bölme işlemini doğru yapmış fakat virgülü nereye koyması gerektiğini karıştırdığı fark edilmiştir. Kavramsal bilgi testinde yer alan altıncı ve yedinci sorularda da benzer bulgular ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin ondalık gösterim konusundaki kavramsal ve işlemsel bilgilerinin, ondalık gösterim konusunda işlem yaparken, tercih ettikleri stratejileri nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır. Kavramsal bilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin ondalık gösterim ile kesirleri ilişkilendirebildikleri ve gerekli işlemleri gerçekleştirirken ondalık gösterimlerin büyüklüklerini dikkate

aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca kavramsal bilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin buldukları sonuçları sorguladıkları ve nedenlerini rahatlıkla açıklayabildikleri görülmüştür. Örneğin, ondalık gösterimde basamak kavramını anlayan Ö6'nın virgülün yerini belirtirken sıkıntı yaşamadığı çünkü verilen sayıları doğal sayılar gibi düşünüp sonucun yaklaşık değerini belirleyebildiği görülmüştür. Diğer taraftan kavramsal olarak anlamlandıramayan öğrencilerin ise algoritmaları kullanarak işlem yapmaya çalıştığı ve kuralları karıştırdıkları görülmüştür. Örneğin, ondalık gösterimde toplama işlemi yaparken, ondalık gösterimin virgülden önceki ve sonraki kısımlarını birbirinden bağımsız iki doğal sayı gibi düşünerek tam kısımları kendi arasında, kesir kısımları da kendi arasında toplamaktadırlar.

Kavramsal bilgi ve işlemsel bilgi düzeyi orta düzeyde olan öğrencilerin bazı soruların sonuçlarını doğru, bazılarını yanlış buldukları belirlenmiş; işlemleri belli algoritmaları takip ederek yaptıkları ve sonuçlarının doğruluğunu savunmaları istendiğinde algoritmaları açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Kavramsal ve işlemsel bilgi düzeyi zayıf olan öğrencilerin ondalık gösterimleri diğer konularla hiç ilişkilendirmedikleri ve algoritmaları uygulamaya çalıştıkları, genelde algoritmaları karıştırdıkları görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde, kavramsal ve işlemsel bilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin tahmin stratejileri geliştirebildikleri fakat diğer öğrencilerin sınıf ortamında öğretilen stratejilerin dışına çıkmadıkları belirlenmiştir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin sınıf ortamlarında yaptıkları işlemlerin sonuçlarını sorgulamamaları olabilir. Örneğin, Ö3 ile tartışılan tahmin ve kesin sonuç arasındaki 5 fark, problemin bağlamına göre az veya çok olabilir. Öğrenci sınıf ortamında farkı genelde küçük sayı olarak gördüğü için sonucunun yanlış olabileceğini düşünmüştür. Oysaki saatte oluşan 5 km farkın gözden gelinebileceğini öğrenci düşünememiştir. Öğretmenlerin sınıf ortamında çözülen problem ile ilgili tahmini ve kesin sonuçları karşılaştırırken problem durumlarını dikkate alarak yorum yapmaları önemlidir.

Kavramsal ve işlemsel bilgi düzeyleri düşük olan öğrencilerin işlemlerin anlamlarını bilmediklerini özellikle çarpma ve bölme işlemlerini karıştırdıkları görülmüştür. Öğrencilerin problem çözme süreçlerinde çarpma işlemi mi yoksa bölme işlemi mi yapmaları gerektiği konusunda yaptıkları hatalar vardır. Sulak ve Ardahan'ın (1996) belirttiği gibi öğrencilerin bir kısmı problemde istenene uygun işlemi seçmede başarısız olmuştur. Öğretmenlerin çarpma ve bölme işlemlerini öğrencilere öğretirken, çarpmanın *'eşit grupları bir araya getirme, kartezyen çarpım yani kombinasyon ve karşılaştırma'* anlamlarını içeren problemlere, benzer şekilde bölmenin '*ölçme, tekrarlı çıkarma, ayırma ve karşılaştırma'* anlamlarına yer vermeleri gerekmektedir. Işık'ın (2011) da öğretmen adaylarının üzerinde yaptığı çalışmada, öğrenci ve öğretmenlerin bölme

işleminde en çok eşit gruplara ayırma modelini tercih ettiği belirtilmiştir. Bu da öğretim şeklinin öğrencilerin stratejilerini belirlemede etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin hem kavramsal hem de işlemsel bilgilerinin gelişimine yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Altıparmak, K ve Palabıyık, E . (2017). 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ondalık gösterim konusundaki kavram yanılgılarının ve hatalarının tespiti ve analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 447-470.

Ata, A. (2013). *Öğretmen adaylarının olasılık konusuna ilişkin kavramsal ve işlemsel bilgi düzeylerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aykaç, S. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin ondalık sayıların öğreniminde karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Baki, A. ve Kartal, T. (2004). *Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin cebir bilgilerinin karekterizasyonu. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 27–46.

Bell, A. ve Baki, A. (1997). *Ortaöğretim matematik öğretimi* (Cilt I). Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu yayınları.

Gürbüz, R. ve Birgin, O. (2009). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin rasyonel sayılar konusundaki işlemsel ve kavramsal bilgi düzeylerinin incelenmesi*. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 529-550.

Hiebert, J. ve Lefevre, P. (1986). *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Işık, C. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerde çarpma ve bölmeye yönelik kurdukları problemlerin kavramsal analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41,* 231-243.

Kaya, R. (2015). *Ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin sayıların ondalık gösterimi konusundaki kavram yanılgılarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.

Mcmillian, H. J. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education.* Boston, USA: Pearson Education.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Matematik dersi öğretim programı(İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Palabıyık, E. (2016). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ondalık sayılar konusunda hata ve kavram yanılgılarının tespiti ve analizi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Smith, C. L., Solomon, G. E. A. ve Carey, S. (2005). Never getting to zero: elementary school students' understanding of the infinite divisibility of number and matter. *Cognitive Psychology, 51,* 101-140.

Star, J, R. (2005). *Reconceptualizing procedural knowledge*. *Journal for Research in Mathematics Education, 36*(5), 404-411.

Sulak, H. ve Ardahan, H. (1996, Eylül). *Sayılar öğretiminde yanılgıların teşhisi ve alınması gereken tedbirler*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesince Düzenlenen II. Ulusal Eğitim Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri, İstanbul.

Şengül, S. ve Sezgin, A. N. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin ondalık gösterimlere ait çarpma ve bölme işlemlerinde kavramyanılgılarının belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 18

Van De Walle, J. A., Karp, K. S., and Bay-Williams, J. M. (2013). İlkokul ve ortaokul matematiği (Çev. Edt. S. Durmuş), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yanık, H. (2016). Kavramsal ve işlemsel anlama. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Edt.) M*atematik eğitiminde teoriler* (s. 101-116). Ankara: Pegem Akademi

Yavuz-Mumcu, H. (2015). 6-8. sınıf öğrencilerinin ondalık kesirlerle ilgili sahip oldukları kavram yanılgıları ve nedenleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(1), 294-338.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Z. ve Yenilmez, K. (2008). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ondalık sayılar konusundaki kavram yanılgıları. *Fen Bilimleri Dergisi, 8*(1), 269-289.

PEDAGOJİK FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK ETİK TUTUMLARI

Ethical Attitudes of Pedagogical Formation Students Towards The Environment

Günkut MESCİ[1] Eda ERDAŞ KARTAL[2]

1. (Arş. Gör. Dr.), Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Giresun-Türkiye, gunkutmesci@gmail.com

2. (Dr. Öğr. Ü.), Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu-Türkiye, erdaseda@gmail.com

Öz: Bu araştırmada pedagojik formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik sahip oldukları etik tutumların belirlenmesi, bu tutumların bazı değişkenler açısından incelenmesi ve öğrencilerin sahip oldukları etik tutumlar arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı nicel bir çalışmadır. Araştırmaya bir üniversitenin pedagojik formasyon eğitimine dahil olan 175 öğrenci katılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan *Demografik Bilgi Formu* ve Thompson ve Barton (1994) tarafından geliştirilen ve Erten (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Çevre Tutum Ölçeği* ile toplanmıştır. Veriler SPSS 24 Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ekosentrik tutum puanlarının diğer boyutlara göre daha yüksek, antipatik tutum puanlarının ise diğer boyutlara göre daha düşük olduğu ortaya koyulmuştur. Ekosentrik tutum puanlarının kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların ekosentrik tutumların öğrenim gördükleri fakülteye göre fen-edebiyat grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. 23-27 yaş aralığında olan öğrencilerin antipatik tutumlarının diğer yaş grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çevre ile ilgili yayınlara ilgi duyan ve çevresel etkinliklere katılan öğrencilerin ekosentrik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, ekosentrik tutumlar ile antroposentrik tutumlar arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; ekosentrik ve antipatik tutumlar arasında ise düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Çevre eğitimine yönelik hazılanan dersler kapsamında çevre ile ilgili yayınlardan faydalanılması ve öğrencilerin çevresel etkinliklere katılımlarının sağlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, çevre etiği, çevresel tutumlar, pedagojik formasyon öğrencileri

Abstract: The purpose of the study was to determine the ethical attitudes of pedagogical formation students towards the environment, to examine these attitudes in terms of some variables, and to reveal the relationship between the ethical attitudes of the students. The research is a quantitative study using comparative survey method. 175 students participated in the pedagogical formation program of a university. The data were collected by the *Demographic Information Form* prepared by the researchers and the *Environmental Attitude Scale* developed by Thompson and Barton (1994) and adapted to Turkish by Erten (2007). Data were analyzed using SPSS 24 Program. As a result of the study, it was found that the ecocentric attitude scores of the students were higher than the other dimensions and the antipathic attitude scores were lower than the other dimensions. Ecocentric attitude scores showed a significant difference in favor of women. It was found that the ecocentric attitudes of the participants differed significantly in favor of the science-literature group according to their major. The antipathic attitudes of the students between the ages of 23-27 were found to be higher than the students in the other age group. It was found that students who are interested in environmental publications and participated in environmental activities have higher ecocentric attitudes. When the relationship between ecocentric, anthropocentric and antipathic attitude scores were examined, it was found that there was a moderate and positive relationship between ecocentric and anthropocentric attitudes and there was a low and negative relationship between ecocentric and antipathic attitudes. It is considered that it will be beneficial to benefit from environmental publications and to ensure the participation of students in environmental activities within the scope of the courses prepared for environmental education.

Keywords: Environmental education, environmental ethics, environmental attitudes, pedagogical formation students

GİRİŞ

Sanayi devrimi ve takiben doğal kaynakların hızlı bir şekilde azalmasıyla birlikte tüm dünya genelinde ciddi çevre sorunları meydana gelmektedir. Özellikle nüfusun artması, çarpık kentleşme, insanların doğal kaynakları bilinçsizce tüketimi ve tahribatı çevre sorunlarının en temel sebepleri olarak görülmektedir (Çimen ve Yılmaz, 2014; Karatekin, 2013). Çevre sorunlarının doğal afetler ve hastalıklarla birlikte ciddi boyutlara ulaşması bu tahribata neden olan insanoğlunu bu kez çevreyi korumaya yönelik çeşitli önlemeler almaya mecbur bırakmaktadır (Sönmez, 2018). Çevreyi korumaya yönelik küresel ve yerel boyutta atılan somut adımların yanı sıra, yapılabilecek en önemli şeylerden biri, çevre sorunlarına neden olan yıkıcı tutum ve davranışların çevreye yönelik pozitif ve olumlu tutum ve davranışlara dönüştürmektir (Uzun ve Sağlam, 2006). Yapılan

çalışmalar ise bu olumlu tutum ve davranışların ancak yapılacak nitelikli bir çevre eğitimi ile mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır (Erten, 2004; Yıldız, 2014). Nitelikli çevre eğitiminin eğitim programlarına entegre edilmesi ise; eğitimin her kademesindeki bireylerin mevcut bilgi düzeyleri, çevre ile ilgili tutum ve davranışları ve bu davranışları etkileyen faktörleri yeterince anlayabilmek ile mümkündür (Cardeiro ve Sayler, 1994).

Çevre etiği, bireylerin çevre hakkında sahip oldukları değer yargıları olarak kabul edilmekte ve bu değer yargılarının onların çevresel tutum ve davranışlarını etkilediği bilinmektedir (Benton ve Benton, 2006; Erten ve Aydoğdu, 2011; Özdemir, 2016). Literatürde, insan merkezli (anthropocentrism) ve çevre merkezli (ecocentrism) olmak üzere iki temel çevre etiği yaklaşımı bulunmaktadır (Kortenkamp ve Moore, 2001). İnsan merkezli yaklaşım, çevrenin kendi başına değerli olmadığı, çevrenin değerinin insana sağladığı faydalara ve insanları nasıl etkilediğine göre belirlendiğini savunan etik bir anlayışı ifade etmektedir (MacKinnon ve Fiala, 2014; Thompson ve Barton, 1994). Başka bir deyişle, bu yaklaşımda, insanın ilgi alanlarına öncelik verilmesi, insanın çevreyi ve diğer canlıları kendi ihtiyaçları için kontrol altına alması ve insan neslinin devamı için çevrenin korunması görüşü hâkimdir. Diğer taraftan, çevre merkezli yaklaşım, çevrenin canlı ve cansız varlıklardan bağımsız bir değer olduğunu belirten etik bir yaklaşımı temsil etmektedir (Casey ve Scott, 2006; Kortenkamp ve Moore, 2001). Bu yaklaşımda, çevrenin, halkın çıkarları veya insan neslinin devamı gözetilmeksizin korunması gerektiği savunulmaktadır (Dunlap ve Van Liere, 1978; MacKinnon ve Fiala, 2014). İnsanların çevreye karşı taşıdığı etik anlayışları dışarıya ekosentrik ve antroposentrik tutumlar olarak yansımaktadır. Ekosentrik tutumlar çevreyi merkeze alan çevre tutumlarını, antroposentrik tutumlar insanı merkeze alan çevre tutumlarını kapsamaktadır (Kasalak, Yurcu ve Akıncı, 2018). Thompson ve Barton (1994), üçüncü bir kategori olarak, bireylerin çevreye karşı antipatilerini (tatsız davranışlar veya çevre sorunlarına ilgisizliği) içeren antipatik (antipathetic) tutumları eklemiştir. Antipatik tutumların ağırlıklı olarak yoğun çevre koruma faaliyetlerine karşı geliştirildiği düşünülmektedir (Atlı, Uzun, Saraç, Sağlam ve Sağlam, 2015; Erten ve Aydoğdu, 2011).

Alan yazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının çevresel tutumlarını inceleyen çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Erten (2008), Türk ve Alman öğretmenlerin çevreye yönelik etik tutumlarının farklı kültürlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırdığı araştırmasında Türk öğretmenlerin ekosentrik ve antroposentrik tutum puanlarının Alman öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. İki kültürdeki kadın öğretmenlerin ekosentrik tutum puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Saka, Sürmeli ve Öztuna (2009) farklı eğitim programlarında okuyan (fen eğitimi, okul öncesi eğitimi, ilkokul eğitimi, sosyal bilimler eğitimi) öğretmen adaylarının çevreye etiğine yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında, ilkokul eğitimindeki öğretmen adaylarının diğer eğitim programlarındaki öğretmen adaylarına göre çevreyle daha ilgili olduklarını, okul öncesi eğitimindeki öğretmen adaylarının ise diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre çevreye daha az ilgili olduklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu çalışmada; çevre ile ilgili kurslara katılan öğretmen adaylarının ekosentrik tutumlarının, katılmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tuncay (2010) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı gösterdiği etik muhakeme kalıplarını incelemiştir. Öğretmen adaylarının etik muhakeme kalıplarının sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Erten ve Aydoğdu (2011), Türk ve Azerbaycanlı öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında, Türk öğretmen adaylarının Azerbaycanlı öğretmen adaylarına göre çevre merkezli tutum puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. İki kültürdeki öğretmen adaylarının çevresel tutumları arasındaki korelasyon incelendiğinde ise, ekosentrik tutumları yüksek olan öğretmen adaylarının çevreye yönelik antipatik tutumlarının daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Bozdemir ve Faiz (2018), öğretmen adaylarının sınıf seviyelerinin yükselmesi durumunda ekosentrik tutum puanlarının arttığını ve antipatik tutum puanlarının azaldığını tespit etmişlerdir.

Alan yazında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çevreye yönelik etik tutumlarını araştıran çalışmalar bulunmasına rağmen (Atlı ve diğerleri, 2015; Cappellaro, 2016; Casey ve Scott, 2006; Erten ve Aydoğdu, 2011; Karahan, 2009; Sürmeli ve Saka, 2013), formasyon aldıktan sonra birer öğretmen adayı olacak olan formasyon öğrencilerinin çevreye karşı etik tutumlarını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, alan yazındaki bu boşluğu doldurmak üzere bu araştırmada pedagojik formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik sahip oldukları etik tutumların belirlenmesi, bu tutumların bazı değişkenler açısından incelenmesi ve öğrencilerin sahip oldukları etik tutumlar arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Aşağıdaki araştırma soruları bu çalışmaya öncülük etmiştir.

1. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları nasıldır?
2. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

3. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları öğrenim gördükleri fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?
4. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
5. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları büyüdükleri yere göre farklılaşmakta mıdır?
7. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları ekonomik durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları çevresel organizasyonlara üye olup olmadıkları, bu organizasyonları maddi ve ya manevi destekleyip desteklemedikleri, daha önce çevre ile ilgili bir ders alıp almadıkları, çevre ile ilgili yayınlarla ilgilenip ilgilenmedikleri, ve çevre ile ilgili etkinliklere katılıp katılmadıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı nicel bir çalışmadır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Araştırmaya Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitenin pedagojik formasyon eğitimine dahil olan 175 öğrenci (77 kadın, 98 erkek) katılmıştır. Örneklem uygun örnekleme yoluyla seçilmiş olup, katılım gönüllülük esasına dayandırılmıştır.

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan *Demografik Bilgi Formu* ve Thompson ve Barton (1994) tarafından geliştirilen ve Erten (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği* ile toplanmıştır. Ölçek ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlar olmak üzere üç faktörden ve toplam 27 tutum maddesinden (12 ekosentrik, 8 antroposentrik ve 7 antipatik) oluşmaktadır. Ölçek 7'li likert olarak uygulanmıştır. Ölçeğin uyarlandığı çalışmada, ekosentrik tutumların Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .77; antroposentrik tutumların Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .78; antipatik tutumların Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak raporlanmıştır (Erten, 2007). Bu çalışmada ekosentrik tutumların Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .79; antroposentrik tutumların Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .82;

antipatik tutumların Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Veriler SPSS 24 Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tutum ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogrov-Smirnov Testi sonucunda, dağılımın normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmuş ve verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür (z=.081; P>.05). Çevresel tutumlar betimsel istatistiklerle, bu tutumların çeşitli değişkenlerle ilişkisi Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları ile, çevresel tutumlar arasındaki ilişki ise Spearman Brown Korelasyon katsayısı hesaplanarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulguları öğrencilerin ekosentrik tutum puanlarının diğer boyutlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Antipatik tutum puanlarının diğer boyutlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler

Tutumlar	n	Min.	Max.	X	SS
Ekosentrik	175	25	84	69.41	9.60
Antroposentrik	175	16	56	44.39	8.71
Antipatik	175	7	49	19.60	9.15

Ekosentrik tutum puanlarının kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, antroposentrik ve antipatik tutumların ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı Mann Whitney U Testi yapılarak tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının cinsiyete göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Tutumlar	Cinsiyet	n	Sıra ort.	U	z	p
Ekosentrik	Kadın	77	101.25	2753,00	-3.069	**,002***
	Erkek	98	99.59			
Antroposentrik	Kadın	77	90.30	3596,00	-.533	,594
	Erkek	98	86.19			
Antipatik	Kadın	77	85.84	3606,50	-.501	,616
	Erkek	98	89.70			

N:175; p<0.05

Yine ekosentrik tutumların öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, antroposentrik ve antipatik tutumların ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı Kuruskal Wallis H Testi yapılarak ortaya koyulmuştur (Tablo 3). Grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U testleri sonucundan farkın hangi gruptan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre anlamlı farkın fen edebiyat grubu lehine fen

edebiyat ile besyo grubu arasında olduğu tespit edilmiştir (U= 1991,50; z= -2,824; p= ,005).

Tablo 3. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının öğrenim gördükleri fakülteye göre Kuruskal Wallis H Testi sonuçları

Tutumlar	Fakülte	n	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Ekosentrik	Fen-edebiyat	69	98,91	3	9.17	**.027***	Fen-edebiyat /besyo
	Besyo	79	75,30				
	İlahiyat	15	94,87				
	Güzel sanatlar	12	100,29				
Antroposentrik	Fen-edebiyat	69	84,49	3	3.87	.276	
	Besyo	79	86,97				
	İlahiyat	15	87,73				
	Güzel sanatlar	12	115,33				
Antipatik	Fen-edebiyat	69	86,12	3	2.05	.562	
	Besyo	79	92,44				
	İlahiyat	15	86,83				
	Güzel sanatlar	12	71,08				

N:175; p<0.05

Kuruskal Wallis H testi sonucunda antipatik tutumların yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, ekolojik ve antropolojik tutumların yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya koyulmuştur (Tablo 4). Yine grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U testi sonucunda antipatik tutumlar arasındaki farkın 23-27 yaş aralığında olan öğrencilerden kaynaklandığı, bu gruptaki öğrencilerin antipatik tutumlarının diğer yaş grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (23-27/18-22 için U=1124.00, z=-2.305, p=.021; 23-27/28-32 için U=53.50, z=-2.211, p=.026; 23-27/32'den büyük için U=47.00, z=-2.476, p=.012).

Tablo 4. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının yaşa göre Kuruskal Wallis H Testi sonuçları

Tutumlar	Yaş	n	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Ekosentrik	18-22	133	84,51	3	3.90	.272	
	23-27	24	106,67				
	28-32	9	88,50				
	>32	9	89,28				
Antroposentrik	18-22	133	88,64	3	3.27	.352	
	23-27	24	97,79				
	28-32	9	66,00				
	>32	9	74,39				
Antipatik	18-22	133	87,27	3	10.93	**.012***	23-27/18-22
	23-27	24	112,48				23-27/28-32
	28-32	9	63,67				23-27/>32
	>32	9	57,78				

N:175; p<0.05

Çevreye yönelik etik tutumların öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, büyüdükleri yere, ekonomik durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya koyulmuştur (Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7).

Tablo 5. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre Kuruskal Wallis H Testi sonuçları

Tutumlar	Sınıf	n	Sıra ort.	sd	X^2	p
Ekosentrik	2	105	84,87	3	6.417	.093
	3	37	81,22			
	4	21	97,74			
	Mezun	12	119,25			
Antroposentrik	2	105	92,51	3	5.784	.123
	3	37	70,49			
	4	21	90,64			
	Mezun	12	97,92			
Antipatik	2	105	92,22	3	2.349	.503
	3	37	84,51			
	4	21	74,98			
	Mezun	12	84,63			

Tablo 6. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının büyüdükleri yere göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Tutumlar	Büyüdükleri yer	n	Sıra ort.	U	z	p
Ekosentrik	Şehir merkezi	132	89,53	2636,000	-.701	.483
	Kırsal	43	83,30			
Antroposentrik	Şehir merkezi	132	90,39	2523,000	-1.093	.274
	Kırsal	43	80,67			
Antipatik	Şehir merkezi	132	88,10	2825,000	-.045	.964
	Kırsal	43	87,70			

N:175; $p<0.05$

Tablo 7. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının ekonomik duruma göre Kuruskal Wallis H Testi sonuçları

Tutumlar	Ekonomik durum	n	Sıra ort.	sd	X^2	p
Ekosentrik	Yüksek	11	85,64	2	.029	.986
	Orta	143	88,07			
	Düşük	21	88,76			
Antroposentrik	Yüksek	11	90,41	2	.236	.889
	Orta	143	88,53			
	Düşük	21	83,12			
Antipatik	Yüksek	11	91,73	2	.132	.936
	Orta	143	87,35			
	Düşük	21	90,45			

N:175; $p<0.05$

Çevreye yönelik tutumların herhangi bir çevre organizasyonuna üye olma durumu, çevre kampanyalarını destekleme durumu ve daha önceden

çevre dersi alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10).

Tablo 8. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının çevre organizasyonlarına üye olma durumlarına göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Tutumlar	Çevre organizasyonuna üye olma	n	Sıra ort.	U	z	p
Ekosentrik	Evet	18	87,94	1412,000	-.005	.996
	Hayır	157	88,01			
Antroposentrik	Evet	18	66,31	1022,500	-1.920	.055
	Hayır	157	90,49			
Antipatik	Evet	18	97,56	1241,000	-.846	.398
	Hayır	157	86,90			

N:175; p<0.05

Tablo 9. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının çevre kampanyalarını destekleme durumlarına göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Tutumlar	Çevre kampanyalarını destekleme	n	Sıra ort.	U	z	p
Ekosentrik	Evet	148	89,03	1845,500	-.631	.528
	Hayır	27	82,35			
Antroposentrik	Evet	148	89,89	1718,000	-1.158	.274
	Hayır	27	77,63			
Antipatik	Evet	148	85,11	1570,000	-1.770	.077
	Hayır	27	103,85			

N:175; p<0.05

Tablo 10. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının daha önceden çevre ile ilgili ders alma durumlarına göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Tutumlar	Çevre dersi alma	n	Sıra ort.	U	z	p
Ekosentrik	Evet	51	82,87	2900,500	-.859	.390
	Hayır	124	90,11			
Antroposentrik	Evet	51	84,32	2974,500	-.616	.538
	Hayır	124	89,51			
Antipatik	Evet	51	93,43	2885,000	-.910	.363
	Hayır	124	85,77			

N:175; p<0.05

Ancak ekosentrik ve antipatik tutumlar ile çevre yayınlarına ilgi duyma arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya koyulmuştur. Çevre ile ilgili yayınlara ilgi duyan öğrencilerin ekosentrik tutumlarının daha yüksek, antipatik tutumlarının ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Tablo 11).

Tablo 11. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının çevre ile ilgili yayınlara ilgi duyma durumlarına göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Tutumlar	Çevre yayınlarına ilgi durma	n	Sıra ort.	U	z	p
Ekosentrik	Evet	86	100,72	2733,000	-3.268	**.001***
	Hayır	89	75,71			
Antroposentrik	Evet	86	93,69	3338,000	-1.461	.144
	Hayır	89	82,51			
Antipatik	Evet	86	79,40	3087,000	-2.211	**.027***
	Hayır	89	96,31			

N:175; p<0.05

Ekosentrik tutumlar ile çevre etkinliklerine katılma durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya koyulmuştur. Çevresel etkinliklere katılan öğrencilerin ekosentrik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 12).

Tablo 12. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının çevre ile ilgili etkinliklere katılma durumlarına göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Tutumlar	Çevre etkinliklerine katılma	n	Sıra ort.	U	z	p
Ekosentrik	Evet	45	101,20	2331,000	-2.030	**.042***
	Hayır	130	83,43			
Antroposentrik	Evet	45	95,06	2607,500	-1.085	.278
	Hayır	130	85,56			
Antipatik	Evet	45	91,36	2774,000	-.516	.606
	Hayır	130	86,84			

N:175; p<0.05

Ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum puanları arasındaki ilişki incelendiğinde ekosentrik ve antipatik tutum arasındaki ilişkinin düşük düzeyde negatif yönde ve anlamlı olduğu (r=-.225; p<.05), antroposentrik tutum ile antipatik tutum arasındaki ilişkinin pozitif yönde ancak anlamlı düzeyde olmadığı (r=371; p>.05), ekosentrik tutumlar ile antroposentrik tutumlar arasında ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (r=.354; p<.05) (Tablo 13).

Tablo 12. Formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Spearman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	n	r	p
Ekosentrik tutum Antipatik tutum	175	-.225	**.003***
Antroposentrik tutum Antipatik tutum	175	.068	.371
Ekosentrik tutum Antroposentrik tutum	175	.354	**.000***

N:175; p<0.05

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada pedagojik formasyon öğrencilerinin ekosentrik tutum puanlarının diğer tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine bu araştırmada, pedagojik formasyon öğrencilerinin ekosentrik çevresel tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, kadınların ekosentrik tutum puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer çalışmalar da benzer şekilde genel olarak katılımcıların çevreye karşı çevre merkezli bir görüşe sahip oldukları (Alpak-Tunç, 2016; Cappellaro, 2016; Erten ve Aydoğdu, 2011; Sönmez, 2018); ekosentrik tutumların kadınlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koyulmuştur (Bozdemir ve Faiz, 2018; Casey ve Scott, 2006; Karakaya ve Çobanoğlu, 2012; Uitto, Juuti, Lavonen, Byman ve Meisalo, 2011). Araştırmamızın bulgularının önceki çalışmaların bulgularını desteklediği söylenebilir. Diğer taraftan bu araştırmada öğrencilerin çevresel tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, ekonomik durumlarına ve büyüdükleri bölgeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Akgül, Birinci, Göral ve Karaküçük (2017) araştırmasında bireylerin ekosentrik tutum puanlarının öğrenim düzeyine göre öğrenim düzeyi yüksek olanların lehine farklılaştığını ortaya koymuştur. Uyeki ve Holland (2000) ile Yılmaz, Boone ve Anderson (2014) bireylerin ekosentrik tutum puanlarının gelir seviyesine göre gelir seviyesi yüksek olanların lehine, yaşadığı bölgenin kırsal ve ya kent olmasına göre kentsel bölgelerde yaşayanların lehine (anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Yurttaş ve Çağlar (2019) kamu personeli olan bireylerin kırsal bölgelerde yaşayanların ekosentrik tutum puanlarının diğerlerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırma bulgularımız bu çalışmaların bulguları ile uyumlu değildir.

Diğer taraftan öğrencilerin çevresel tutumlarının herhangi bir çevre organizasyonuna üye olma durumu, çevre kampanyalarını destekleme durumu ve daha önceden çevre dersi alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; ancak ekosentrik tutumlar ile çevre yayınlarına ilgi duyma ve çevresel etkinliklere katılma durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya koyulmuştur. Yumuşak, Özbaş, Sargın ve Baltacı (2016) herhangi bir çevre organizasyonuna üye olmayanların antroposentrik çevresel tutumlarının üye olanlara göre, daha önceden çevre ile ilgili ders alanların ekosentrik tutum puanlarının alanlar lehine anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma bulgularımız Yumuşak ve diğerleri (2016)'nın sonuçlarından bir kısmı ile tutarlı iken, bir kısmı ile uyumlu değildir. Öğrencilerin ekosentrik tutumlarının daha ekosentrik bir yaklaşımla hazırlanan çevresel yayınlarla ilgilenme durumları ve etkinliklere katılma durumları ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu göz önüne alındığında, çevre eğitimine yönelik

hazırlanan ders içeriklerinin de ekosentrik tutumları kazandıracak nitelikte hazırlanmasının yahut bu dersler kapsamında çevreye yönelik yayınlardan faydalanılmasının ve yine dersler kapsamında öğrencilerin çevresel etkinliklere katılımlarının sağlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

1. Akgül, B. M., Birinci, C., Göral, Ş., & Karaküçük, S. (2017). An investigation of ecocentric and anthropocentric attitudes and antipathy towards environment in athletes. *Journal of Human Sciences, 14*(4), 3405-3414.
2. Alpak-Tunç, G. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Aydın.
3. Atlı, K., Uzun, N., Saraç, C., Sağlam, N. ve Sağlam, S. (2015). Öğrencilerin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumlarının akademik başarıları ile ilişkisi. *International Journal of Innovative Research in Education, 2*(1), 39-47.
4. Benton R., & Benton C. (2006). Why teach environmental ethics? Because we already do. Clare Palmer (Edt.). *Teaching environmental ethics* (p. 77-92). Netherlands: Koninklijke Brill NV.
5. Bozdemir, H. & Faiz, M. (2018). Öğretmen adaylarının çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları. *Sakarya University Journal of Education, 8*(1), 61-75.
6. Cappellaro, E. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımları.* 15. Sınıf ÖğretmenliğI Eğitimi Sempozyumu, 11-14 Mayıs 2016, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
7. Cardeiro, R.W. ve Sayler, R.D. (1994). Student knowledge of environmental and natural resource issues in The Pacific Northwest. *Journal of Natural Resources Life Science Education, 23*(2), 132-136.
8. Casey, P. J. ve Scott K. (2006). Environmental Concern and behaviour in an australian sample within an ecocentric-antropocentric framework, *Australian Journal of Psychology, 58*(2), 57-67.
9. Çimen, O., & Yılmaz, M. (2014). The influence of transformative learning based environmental education on preservice biology teachers' perception of environmental problems. *Bartin University Journal of Faculty of Education, 3*(1), 339-359.
10. Dunlap, R. E., & Van Liere, K. D. (1978). The new environmental paradigm. *Journal of Environmental Education, 9*, 10-19.
11. Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi, 65(*66), 1-13.

12. Erten, S. (2008). Insights to ecocentric, anthropocentric and antipathetic attitudes towards environment in diverse cultures. *Eurasian Journal of Educational Research, 33,* 141-156.
13. Erten, S. ve Aydoğdu, G. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı öğrencilerde, ekosentrik, antroposentrik ve çevreye karşı antipatik tutum anlayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 158-169.
14. Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education.* Boston: McGraw-Hill.
15. Karahan, G. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
16. Karatekin, K. (2013). Developing a scale to measure pre-service teachers' attitudes towards solid waste and recycling: a validity and reliability study. *International Eurasian Journal of Social Sciences, 4* (10), 71-90.
17. Kasalak, M.A., Yurcu, G. & Akıncı, Z. (2018). Evaluation of antecedent attitudes of university students towards ecocentric, anthropocentric and environment: Akdeniz university faculty of economics and administrative sciences. *Journal of Tourism Intelligence and Smartness, 1*(2), 24-33.
18. Kortenkamp, K.V. & Moore, C. F. (2001). Ecocentrism and anthropocentrism: Moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology, 21,* 261-272.
19. MacKinnon, B., & Fiala, A. (2014). *Ethics: Theory and Contemporary Issues.* Nelson Education.
20. Özdemir, O. (2016). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
21. Saka, M., Sürmeli, H. ve Öztuna, A. (2009). Which attitudes preservice teachers' have towards environmental ethics, *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1,* 2475–2479.
22. Sönmez, D. (2018). Üniversite öğrencileri için çevre etiğinin gerekliliği: Türkiye'de konuyla ilgili yapilan çalişmalarin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 4*(1), 18-27.
23. Surmeli, H. ve Saka, M. (2013). Preservice teachers' anthropocentric, biocentric, and ecocentric environmental ethics approaches. *International Journal of Academic Research, 5*(5), 159-163.
24. Thompson, S. C. G., & Barton, M. A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology, 14,* 149-157.

25. Tuncay, B. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yerel ve genel çevre sorunlarına karşı sergiledikleri etik uslamlama örüntüleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
26. Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J., Byman, R ve Meisalo, V. (2011). Secondary School Students' Interests, Attitudes and Values Concerning School Science Related To Environmental Issues in Finland. *Environmental Education Research, 17*(2), 167-186.
27. Uyeki, E. S., & Holland, L. J. (2000). Diffusion of pro-environment attitudes?. *American Behavioral Scientist, 43*(4), 646-662.
28. Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 240-250.
29. Yıldız, E. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
30. Yılmaz, O., Boone, W. & Andersen, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education. 26*(12): 1527-1546.
31. Yumusak, A., Özbas, S., Sargin, S. A., & Baltaci, F. (2016). An Investigation for the Future Educators' Attitudes towards the Environmental Issues in the Context of Ecocentrism and Anthropocentrism. *International Journal of Environmental and Science Education, 11*(5), 603-612.
32. Yurttaş, A., & Çağlar, A. The attitudes of governmental official in terms of sustainable environment. *International Electronic Journal of Environmental Education, 9*(2), 142-156.

POSTMODERN FOTOĞRAFTA KİŞİSEL TARİHİN YENİDEN ÜRETİMİ: GILLIAN WEARING'İN *ALBÜM* SERİSİ

Reproduction of Personal History in Postmodern Photography: Gillian Wearing's Album Series

Onur TATAR

(Öğr. Gör. Dr.) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü, Aydın-Türkiye, onurtatar84@gmail.com

Öz: Modernizmin yarattığı kültürel mantıktan kopuşu simgeleyen postmodernizm, gündelik yaşantıdan ekonomiye, felsefeden kültüre kadar birçok alanda değişimi beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte postmodern kültürel mantık, 1960'lı yıllardan sonra kendisini dönem içerisinde üretilen sanatsal çalışmalarda yoğun şekilde hissettirmeye başlamaktadır. Postmodern dönemin ruhu; zaman ve mekânı yeniden organize etmekte, modernizmin *yaratıcı dehası* yerini bireysel süjenin kaybolmasına yol açmaktadır. Bunun bir sonucu olarak pastiş; diğer bir deyişle sanatsal yapıtın yeniden üretimi, postmodern sanatta faydalanılan bir yöntem haline gelmektedir. Postmodernizmin etkisindeki fotoğraf sanatında sıkılıkla faydalanılan pastiş, genellikle sanat tarihine mal olmuş eserler için olduğu gibi kişisel tarihe ait fotoğrafların da yeniden üretimi için kullanılan bir yöntemdir. Böylelikle bu çalışma; kendisi ve ailesine ait kişisel tarih unsuru fotoğrafları, yapmış olduğu maskelerin ardına geçerek yeniden üreten Gillian Wearing'in *Albüm* (2003) serisine ait üç farklı çalışma, postmodern teori bağlamında incelemektedir.

Anahtar Kelimeler: Postmodernizm, Fotoğraf Sanatı, Gillian Wearing, Pastiş.

Abstract: Postmodernism, which symbolizes the separation from the cultural logic created by modernism, brings about change in many areas from daily life to economy, from philosophy to culture. After 1960s, postmodern cultural logic began to make itself felt intensely in the artistic works produced during the period. The spirit of the postmodern era; it reorganizes time and space, and the creative genius of modernism leads to the disappearance of the individual subject. After that pastiche; in other words, the reproduction of artistic work becomes a method used in postmodern art. Pastish, which is frequently used in the art of photography under the influence of postmodernism, is a method used for the reproduction of photographs of personal history as well as works of art history. Thus, this study; Gillian Wearing's Album (2003), which reproduces the personal history of his and his family's photographs by following their masks, examines three different works in the context of postmodern theory.

Key Words: Postmodernism, Art of Photography, Gillian Wearing, Pastish,

GİRİŞ

Sanat yapıtı, üretildiği dönemin teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel yapılanması sonucu ortaya çıkan estetik anlayışının dışavurumudur. Dolayısıyla teknolojik gelişmeler ışığında yaşanan ekonomik, sosyal ve kültürel değişimler, estetik anlayışının da değişmesini beraberinde getirmektedir. Estetik anlayışındaki değişim, sanat yapıtının biçim ve içeriğini etkileyerek farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına olanak tanımaktadır. Bu olgu, sanayileşmeyle birlikte geleneksel toplum yapısından, modern toplum yapısına geçişte de yaşandığı gibi modernizmden, postmodernizme geçişte de yaşanmaktadır.

Postmodernizm; tüm dünyayı derinden etkileyen 2. Dünya Savaşı sonrasında, iletişim ve ulaşım teknolojilerinde yaşanan değişimler ışığında kapitalist ekonominin farklı bir evreye geçmesiyle başta Avrupa olmak üzere dünya genelinde gözlemlenen ve modernizm yarattığı tüm anlatıları derinden sarsmayı hedefleyen kültürel nosyonlarla ilintili bir kavramdır. Modern sözcüğünün ön ekine *sonra* ya da *sonrası* anlamına gelen *post* kelimesinin getirilmesiyle türetilen postmodernizm, ilk olarak İspanyol yazar Federico de Onis (1885-1966) tarafından kullanılmıştır. Sözcüğün kendisinden de anlaşılacağı üzere bu kopma çoğunlukla yüz yıllık modern hareketin; gözden kaybolduğu, silindiği ya da ideolojik veya estetik açıdan reddedilmesine yönelik nosyonlarla ilişkilidir (Jameson, 2011, s. 29). Aşırı basitleştirilmiş bir ifadeyle postmodernizm, üst-anlatılara karşı inançsızlıktır (Lyotard, 2014, s. 8). Böylelikle postmodernizm, modernizmin yarattığı toplumsal ve kültürel tüm üst anlatıları yıkmayı hedefleyen bir dönemi işaret etmektedir.

Modernizmden kopuşu simgeleyen postmodernizm, sosyal, ekonomik ve siyasal eksenlerdeki paradigma kaymalarıyla post-endüstriyel çağda ortaya çıkan kültürel mantığı belirtmektedir. Bu paradigma kaymasının kökeninde; yüzyıllık modernleşme hareketinin sonucunda inşa edilen tüm etik, siyasi ve fiziksel çehrenin 2. Dünya Savaşıyla tümden yıkıma uğraması, geliştirilen savaş teknolojileriyle iletişim ve ulaşım alanında yaşanan değişimlerin gündelik yaşantıyı etkiler hale gelecek şekilde yaygınlaşması ve üretim mekanizmalarının seri üretime geçmesiyle post-endüstriyel çağın yeni bir kapitalist mantık doğurması bulunmaktadır.

Post-endüstriyel çağda iletişim ve ulaşım araçlarındaki teknolojik gelişmeler, zaman-mekân deneyiminin yeniden organize etmesine sebebiyet vermektedir. Ulaşım araçlarının yaygınlaşması, jet motorlu uçakların geliştirilmesi ve uzay teknolojileri gibi gelişmeler, dünyanın küçülmesine yol açmaktadır. Bununla birlikte canlı yayın teknolojilerinin medyada kullanılması, uydu teknolojilerinin iletişim kavramını derinden etkilemesi zaman ve mekân edinimini farklı noktalara taşımaktadır. Zaman, bir dizi süreğen şimdi haline parçalanarak, geçmiş ve gelecekten

ayrışmaktadır. Şizofreni kaçınılmazdır. "Bu ilişki koptuğunda, gösteren zincirinin halkaları kırıldığında, birbirinden ayrı ve aralarında ilişki bulunmayan gösterenler yığını biçiminde şizofreni ile karşılaşırız" (Jameson, 2011, s. 67). Başka bir deyişle bu gibi değişimler gerçeklik algısını etkiler ve Modernizmin *yaratıcı dehası* yerini bireysel *süjenin kaybolması*'na bırakmaktadır. Diğer yandan bu süreçler aynı zamanda artan bir kültürel parçalanma, mekân ve zaman tecrübesinde değişimler ve yeni yaşantı, öznellik ve kültür tarzları üretmektedir (Best ve Kellner, 2011, s. 16). Bu değişimler, gündelik yaşantıyı derinden sarsarak özellikle kendisini kültürel ve dolayısıyla sanatsal düzeyde göstermektedir.

Postmodernizmin yarattığı kültürel mantık; 2. Dünya Savaşı sonrasında özellikle yeni mimari formlarda kendisini göstermekle birlikte 1970'li yıllardan itibaren felsefe, edebiyat gibi birçok alanda yaygınlaşmaktadır. Postmodernizmin etkilediği alanlardan birisi de sanat ve estetiktir.

Postmodern Sanatta Estetik

Modernizmin yarattığı tüm yapıları hedefine alan postmodern kültürel mantık, 1970'li yıllardan itibaren ilk başta mimari alanında olmak üzere sanatın tüm alanlarında, kendisini göstermeye başlamaktadır. Bununla birlikte postmodern sanat, tıpkı terimin kendisi gibi tartışmalı bir konudur. Hakkı Hünler'e (2011) göre sanat bağlamında postmodernizm iki ayrı düşünce üzerinde temellenmektedir: İlk olarak postmodernizm; *yeni bir toplum, gelenekten kopuş, tarihselcilik, devrimcilik, yaratıcılık* ve *orijinalite* gibi modern sanatın büyük iddialarından ve fikirlerinden geri çekilerek kendisini mütevazı bir konuma yerleştirmektedir. Bu olgu, modernizmden mutlak kopuşunun önemli bir göstergesidir. Diğer yandan postmodernizm, modern estetiğin dayandığı *üst anlatılar*'ın (meta-narrative) büyük evrenselci iddialarından arındırılmış bir avant-gardizm türü olarak da yorumlanmaktadır. Bu bağlamda ise postmodern sanat; süreklilik içerisindedir ve modern estetiğin tarihsel ve kültürel bakımdan ulaştığı bir zirve anlamına gelmektedir (s. 477). Böylelikle postmodern sanat anlayışı, modernizmin estetik zeminini yıkmayı amaçlamaktadır.

Postmodern sanat, modern sanat anlayışının *orijinallik* ve *özgünlük* idealarını bir kenara bırakarak çoğulcu, eklektik ve katı üslupçuluk karşıtı bir estetik anlayışı geliştirmektedir. Bununla birlikte farklı alanlarda çalışmalar üreten sanatçılar, medyaları birbirleriyle harmanlayarak kitsch ve popüler kültürü kendi estetiklerine katmaya başlamaktadırlar (Best ve Kellner, 2011, s. 24). Böylelikle modern sanata dair akım ve üsluplar yerini postmodernizmle özdeşleşen kodlara bırakmaktadır.

Sanatlar bağlamında postmodernizmle ilişkilendirilen merkezi özellikler Mike Featherstone'a (2005) göre şunlardır: "Sanat ve gündelik hayat arasındaki sınırın silinişi; yüksek kültür ve kitle kültürü/popüler kültür arasındaki hiyerarşik ayrımın çöküşü; eklektizmi ve kodların

harmanlanmasını destekleyen bir üslup melezliği: Parodi, pastiş, ironi, oyunculuk ve kültürün yüzeysel *derinliksizliği*nin selamlanışı; sanat üreticisinin özgünlüğünün/dehasının gözden düşüşü; ve sanatın ancak yinelenmeden ibaret olabileceği varsayımı" (s. 29). Diğer bir deyişle sanat yapıtının içeriksel ve biçimsel özelliklerinin bu kodlar tarafından şekillenmesi, onun postmodern olarak nitelendirilmesini de sağlamaktadır. Bununla birlikte postmodern sanat anlayışı 1970'li ve 80'li yıllarda gelişmesini sürdürerek başta mimari olmak üzere heykel, resim, sinema ve müzik gibi sanatın farklı dallarında olduğu gibi fotoğraf sanatını da estetik anlamda etkisi altına almaktadır.

Postmodern Fotoğraf ve Yeniden Üretim

Postmodern sanatın üst anlatıları hedefine alan dinamiği, postmodern fotoğrafın da temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda pastiş ve eklektizm gibi metinlerarasılığın kullandığı yöntemlerden faydalanan postmodern fotoğraf, modern sanat anlayışının biriciklik, orijinallik ve özgünlük anlayışı gibi temel düşünce bağlamlarını yıkıma uğratmaktadır. Böylelikle postmodern fotoğrafta çalışma üretme sürecinde; kendinden önceki fotoğrafın ya da sanatsal çalışmanın kopyalanması ve yeniden üretilmesi veyahut üslupların harmanlanarak bir araya getirilmesi yaygın bir uygulamadır. "Bu noktadan hareketle, özelikle modernizm ve öncesi, fotoğrafların özgünlüğüne ilişkin, mitleştirilmiş 'biriciklik' kavramının gündeme gelmesi, kopya ve yeniden üretmeyi tartışmaya açmıştır" (Sağlamtimur, 2011, s. 138). Postmodern fotoğrafın, geçmişteki sanatsal çalışmaları kopyalamak ve yeniden üretmek adına başvurduğu yöntemler metinlerarasılık kavramı çerçevesinde karşımıza çıkmaktadır.

Metinlerarasılık, postmodern dönemde başta edebiyat ve görsel sanatlar alanında yaşanan ve alıntı kılgısında yaşanan değişimi ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Kavram, bir metnin ve bağlamının, başka metinlerden alıntılanmış parçalarla oluşturulması anlamına gelmektir. *Yeniden yazma* işlemi anlamına da gelen metinlerarasılık; daha önce yazılmış metinlerden alınan kesitleri yeni bir birleşim düzeni içerisinde bir araya getirmektir diğer bir deyişle önceki yazarların metinlerine, eski yazınsal bir geleneğe bir tür öykünme işleminden başka bir şey değildir (Aktulum, 2011, s. 452). Bununla birlikte postmodern fotoğrafta metinleraraslıktan faydalanarak çalışmalar üreten ilk fotoğrafçı Cindy Sherman'dır.

Sherman, 1950'li yılların Hollywood sinemasındaki farklı kadın karakterlere büründüğü *İsimsiz Film Kareleri* (Untitled Film Stills) serisinde dönem filmlerinin kadrajlarını yeniden üretmektedir. Eleştirel üslubuyla basmakalıp kadın karakterlerine bürünen Sherman, feminist tavır sergilemekte böylelikle de portre fotoğrafına radikal bakış açısı kazandırmaktadır. "Bu yöntem, postmodern sanatın yeniden üretim

ilkesiyle bağlantılı olarak metinlerarasılık kavramıyla kurduğu ilişkinin bir sonucudur (Tatar, 2019, s. 127). Diğer yandan metinleraraslığın yani *yeniden yazma* işleminin gerçekleşmesi çeşitli yöntemlerle sağlanmaktadır. Bu yöntemler, postmodern sanat kodlarını da oluşturmakta dolayısıyla fotoğraf sanatını da etkilemektedir. Pastiş (öykünme), bunlardan birisidir.

Pastiş, çeşitli kökenlerden gelen parçaların olduğu gibi ya da kopya edilerek kullanılması, bir bütün içinde eritilmeksizin, özgün bir sanat ürünü oluşturmadan bir araya getirilmesidir (Tanyeli ve Sözen, 2001, s. 187) ve postmodernizmin getirisi olan bireysel öznenin kaybolması ve bunun formel sonucu olarak kişisel üslubun giderek varlığını yitirmesi, neredeyse evrensel uygulamayı ortaya çıkarmaktadır (Jameson, 2011, s. 55). Bununla birlikte pastiş; postmodern sanat anlayışının, modern sanatın *orijinallik* ve *özgünlük* idealine karşı bir tutumdur. Pastişten faydalanarak eser üreten fotoğraf sanatçılarından birisi de Yasumasa Morimura'dır.

Çeşitli çalışmalarında kültürel ve tarihsel ikonları kendi bedeniyle canlandıran Japon sanatçı, *Sanat Tarihi Boyunca Oto-portreler* (Self-Portraits Throughout Art History) projesinde sanat tarihine mal olmuş eserleri pastişten faydalanarak yeniden üretmektedir. Morimura'nın bu projesine ait çalışmalarından birisi de *İki Caravaggio*'dur (Two Caravaggios) (Bkz. Fotoğraf 1). Bu çalışma, Barok sanat akımının en önemli sanatçısı Caravaggio'nun (1571-1610) *Davut, Golyat'ın Kafası ile* (David with The Head of The Goliath) (Bkz. Resim 1) eserinin yeniden üretimidir. Morimura yeniden ürettiği bu çalışmayı hem kendine hem de kültürüne mal etmektedir. "Batıdan doğuya, geçmişten günümüze, kültürel temsilden kültürel bağıntısızlığa doğru bir akıntı oluşturur. Orijinalden kalma kalıplar, sınırlar, ezberler bu akıntıda bulanıklaşır, kaybolur" (Oğuz, 2017, s. 3461). Böylelikle pastiş eylemi referans görüntüye bir öykünmedir ve bunun sonucunda ortaya çıkan çalışma, içeriksel anlamıyla referansından farklı anlamlar taşıyabilmektedir.

Resim 1: Caravaggio, *Davut, Golyat'ın Kafası ile*, 1610.

Fotoğraf 1: Yasumasa Morimura, *İki Caravaggio*, 2016.

Metinleraraslığın diğer bir yöntemi de farklı sanatsal dizgelerden alınan öğelerin yeni bir dizge içerisinde, yeni anlamlar taşıyacak şekilde yeniden kullanılmasıdır. Eklektizm olarak adlandırılan bu yöntem; farklı çağlara ait sanatsal üsluplardan seçilip devşirilen öğelerin yeni bir tasarım ya da ürün oluşturmak için ele alınması olgusunu ifade etmektedir (Tanyeli ve Sözen, 2001, s. 75). Eklektizm, heterojen bir anlayışın temsili olarak merkeziyetçi üst anlatıların, homojen, saf ve katı üslupçuluğun yani modern sanat anlayışının bir eleştirisidir. Bu yöntemden faydalanan fotoğrafçılardan birisi de David LaChapelle'dir.

Özellikle dinsel imgeleri yeniden üreten Amerikalı moda fotoğrafçısı LaChapelle, *Willendorf Venüsü - Pembe* (Venus of Willendorf -Pink) (Bkz. Fotoğraf 2) adlı çalışmasında Avusturya'da bulunan Eski Taş Çağı'na ait Venüs kültünü referans almaktadır. Sanatçı kültü yeniden üretirken kullandığı modeli, cırtlak pembe renginde fotoğraflamıştır. Böylelikle Eski Taş Çağı'na ait bir kült; Jeff Koons'un heykel çalışmalarında olduğu gibi kitsch sanata dair renk kullanımıyla eklektik bir yapı oluşturarak yeniden yorumlamaktadır. Diğer yandan postmodern fotoğrafta yeniden üretim için kullanılan diğer bir yöntem de *kendine mal etme*'dir.

Fotoğraf 2: David LaChapelle, *Willendorf Venüsü – Pembe,* 2016.

Kendine mal etme, daha önceden var olan bir takım görüntü ya da nesnelerin kullanılması sanatıdır (Smith, 2018, s.187). Bu yöntem, referans görüntünün olduğu gibi kopyalanması işlemine dayanmaktadır. Diğer yandan "kendine mal etme eylemi, görüntüyü ait olduğu bir çevreden ve içinde bulunduğu koşullardan koparark başka bir anlam kazanacağı farklı bir çevreye taşımaktadır" (Sağlamtimur, 2006, s. 159). Fotoğrafta kendine mal etmeyle görüntünün orijinal anlamı sorgulanmakta, eser sahipliği kavramı tartışılmaktadır. Bu olgundan yola çıkan Sherrie Levine, Walker Evans (1903-1975), Edward Weston (1886-1958) gibi modern fotoğrafın önde gelen erkek sanatçılarının fotoğraf tarihine damga vurmuş görüntüleri olduğu gibi kopyalayarak kendine mal etmektedir. Sanatçı bu çalışmaları kendine mal ederek sanat yapıtının orijinallik ve biriciklik gibi olgularını sorgulamakta, kadın-erkek sanatçı ayrımını tartışmaktadır.

Yeniden üretim için kullanılan metinlerarasılığın yöntemlerinden pastiş, eklektizm ve ayrıca kendine mal etme postmodern fotoğraf anlayışının temelini oluşturmaktadır. Bununla birlikte Cindy Sherman 1950'li yılların Hollywood sinemasını, Yasumasa Morimura sanat tarihine damgasını vurmuş çalışmaları David LaChapelle dinsel ve mitolojik imgeleri, Sherrie Levine ise modern fotoğrafın önde gelen erkek sanatçılarının fotoğraf tarihine damga vurmuş görüntüleri bu yöntemlerden faydalanarak yeniden üretmektedirler. Bu sanatçıların çalışmaları incelendiği takdirde yeniden üretilen imgelerin; ikon değeri taşıyan, genel çevrelerce bilinen, topluma mal olmuş görüntüler olduğu görülmektedir. Buna karşın Gillian Wearing farklı bir yöntem uygulayarak kendi kişisel tarihine ait fotoğrafları yeniden üretmektedir.

Kişisel Tarihin Yeniden Üretimi: Gillian Wearing *Albüm* Serisi

Chelsea'de sanat eğitimi alan İngiliz sanatçı, 1963 yılında Birmingham'da doğmuştur. Sanat eğitimine Goldsmiths Üniversitesi'nde devam eden Wearing, 1990 yılında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Londra'da bulunan Kraliyet Sanat Akademisi'nin ömür boyu üyesi olarak seçilen sanatçı, 1997 yılında Turner Ödülü'ne layık bulunmuştur. Wearing, video sanatı, heykel ve fotoğraf gibi medyalar üzerinden çalışmalar üretmektedir. Sanatçı çalışmalarında; kamusal ve özel alandaki ilişki ayrılıklarını, hakikat ve kurgusal olanı, kimlik, benlik ve aile gibi kavramlar üzerinden irdelemektedir. Medyada yer alan *Realty Show* ve belgesellerden ilham alan Wearing, video ve fotoğraf çalışmalarında yer verdiği özneleri, maskelerle göstermektedir. Sanatçının maske kullandığı çalışmalarından birisi de *Tümünü Videoda İtiraf Et. Endişelenme, Kılık Değiştireceksin. Kandırıldın mı? Gillian'ı Ara*'dır (1994).

Wearing'in yaklaşık 30 dakikadan oluşan bu video bu çalışması; bir dergiye vermiş olduğu ilan sonucunda özel yaşantılarını ve mahrem fantezilerini itiraf etmek isteyen kişilerin, kimlikleri maske ile korunacak şekilde, vermiş oldukları röportajlardan oluşmaktadır. Bu çalışmada maske, kişilerin itiraf etmek istedikleri şeyleri açıkça ifade edebilmeleri için kullanılmaktadır. Sanatçının maske kullanımına yer verdiği çalışmalarından birisi de Pera Müzesi'nde *Bana Bak! "la Caixa" Çağdaş Sanat Koleksiyonu'ndan Portreler ve Diğer Kurmacalar* (2017) adlı etkinlik kapsamında sergilenen *Albüm* (Album, 2003) serisidir.

Sanatçının 2002 yılında çekimlerine başladığı *Albüm* serisi 8 portre fotoğrafından oluşmaktadır. Bunlar; 17 yaşındaki kendisi, annesi, babası, kız ve erkek kardeşleri, amcası, annene ve dedesine ait yakın ailesinin fotoğraflarıdır. Wearing bu serisinde kendisi ve yakın ailesine ait eski fotoğrafları; yapmış olduğu maskelerin ardına geçerek canlandırmakta böylelikle de fotoğrafları yeniden üretmektedir. Dijital manipülasyon olmaksızın çekilen fotoğraflarda yer alan kişileri canlandırılması için kullanılan maskeler ten dokusunu daha iyi gösterdiği için silikon malzemeden yapılmıştır. Bununla birlikte Wearing fotoğraflarında yer verdiği kişilerin maskelerini, duruşlarını, ruh hallerini ayrıca kıyafetlerini canlandırabilmek için teknisyen bir ekip ve profesyonel makyaj uzmanlarıyla birlikte 2 yıl boyunca çalışmıştır. Fotoğraflarda; anne, baba, kız ve erkek kardeşini 20'li yaşlarda, annene ve dedesini orta yaşlarda, kendisini de 17 yaşındaki haliyle canlandırmaktadır. Diğer yandan oto-portre niteliği taşıyan bu seriye 2002'de annesinin eski bir fotoğrafını yeniden keşfettikten hemen sonra başlamıştır. Wearing' göre:

> "Fotoğrafa 2002 yılında tekrar baktım ve şimdi yaşlı olduğumu anladım. 38 yaşındaydım ve annem görüntüde 23 yaşındaydı. O zamanlar babamla da tanışmamıştı. Aslında o zamanlar hayatındaki annem değildi. İşte o zaman, o olmaya karar verdim. Bana her zaman anneme benzediğim söylenirdi fakat bana

benzeyen ‘o’ hakkında hiç düşünmemiştim. Annem ve ben olmak gayet özgürlük vericiydi ve bencil düşüncelerimde onun kızı olmakla, anne olmanın anlamının bana ne ifade ettiği ayrımına varabiliyordum” (Vance, 2015, parag. 24).

Annesinin 23 yaşına ait fotoğrafından ilham alarak, ona benzemek için maske kullandığı *Annem Jean Gregory Olarak Oto-portrem* çalışması (Bkz. Fotoğraf 3) incelendiğinde asıl görüntünün stüdyo ortamında, düz fon karşısında çekilmiş siyah-beyaz bir portre fotoğrafı olduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte Wearing, canlandırdığı öznenin göz çevresinde oldukça geniş bir alan bırakarak sahte bir görünüş oluşturmaktadır. Böylelikle izleyici, göz çevresindeki alandan Wearing’in kendisiyle karşılaşarak, fotoğrafta gerçekle yeniden canlandırılanın farkına varmaktadır. Diğer bir deyişle gözler, maskenin ardındaki özneyi ele vermektedir. Bununla birlikte *Albüm* serisinde yer alan diğer bir çalışma da sanatçının erkek kardeşinin kimliğine büründüğü fotoğraftır.

Fotoğraf 3: Gillian Wearing, *Annem Jean Gregory Olarak Oto-portrem*, 2003.

Erkek Kardeşim Richard Wearing Olarak Oto-portrem (Bkz. Fotoğraf 4) incelendiğinde çalışmanın, erkek kardeşinin üzerine direkt flaş patlatılarak, büyük ihtimalle bir kompakt makine ile çekilen bir anı fotoğrafından öykünüldüğü gözlemlenmektedir. Diğer bir deyişle kişisel

tarihe ait bir fotoğraf, seriyi oluşturan diğer çalışmalarda olduğu gibi, pastişten faydalanılarak yeniden üretilmiştir.

Sanatçı, 23 yaşındaki Richard Wearing'in saçlarını tararken boydan çekilmiş renkli fotoğrafını canlandırmak için daha büyük ebatlı, torso şekilde bir maske ardına geçmektedir. Diğer yandan başta bu fotoğraf olmak üzere *Albüm* serisinin genelinde Wearing'in, ailesine ait farklı karakter ve anıları maskeler aracılığıyla yeniden canlandırarak oluşturduğu çoklu kimlikli oto-portreler; ailenin bireyde bıraktığı genetik ve psikolojik izlerin irdelenmesidir. Sanatçıya göre: "Bir maske gerçeği açığa çıkarabilir çünkü kişinin görünüşü veya gerçek kimliği ile değerlendirilme korkusu yoktur. Gizli benliklere ve bu benlerin de bizi nasıl şekillendirdiğine ilgi duyuyorum" (Vance, 2015, parag. 27). Ayrıca Wearing'in *Albüm* serisi içerisinde maske kullanarak gerçek görünüş ve kimliğini ortaya çıkartmak istediği diğer bir kişi de kendisidir.

Fotoğraf 4: Gillian Wearing, *Erkek Kardeşim Richard Wearing Olarak Oto-portrem*, 2003.

Wearing, *17 Yaşımda Olarak Oto-portrem* (Bkz. Fotoğraf 5) çalışmasında; 1980'li yıllarda bir sigorta şirketinde stajyerlik yaptığı 17 yaşındaki halini, 2003 yılında, 39 yaşında yeniden canlandırmaktadır. Fotoğrafın aslı, o dönemlerde sık sık saç ve makyajının nasıl olduğunu görmek için fotomatta çekmiş olduğu görüntülerden birisidir. Fotoğrafın arka fonunu oluşturan turuncu perde, fotomatlarda rastlanılan bir unsurdur. Diğer yandan öznenin doğrudan kameraya bakış açısı ve pozisyonu vesikalık bir fotoğrafı andırmaktadır. Ayrıca Wearing bu çalışması hakkında şunları söylemektedir:

> "17 yaşımdaki o kişiden çok farklı hissediyorum. Sevdiğim müzikten başka, şu an beni ilgilendiren şeylere ilgi duymadığım için o zaman olduğum kişiliğe gerçekten ait değilim. Fotoğrafı yeniden oluşturmak zor değildi çünkü nasıl dikkatlice poz verdiğimi hatırlıyorum; boynumun daha uzun görünmesi için vücudumu gerdim, daha büyük görünmeleri için gözlerimi fazla açtım" (Skidmore, 2015, parag. 8).

Wearing'in bu çalışması, sözlerinden de anlaşılacağı üzere, kendi kişiliği üzerine bir sorgulama niteliğindedir. İki farklı yaşta ve kişilikte fotoğrafını çeken Wearing, geleneksel oto-portre yaklaşımına farklı bir perspektif kazandırmaktadır. Diğer yandan Wearing, başta kendisi olmak üzere tüm yakın ailesinin kişisel tarihine ait fotoğrafları yeniden üreterek; *şimdiki zamanda* yeniden yapılandırılmış bir geçmiş yaratmaktadır.

Fotoğraf 5: Gillian Wearing, *17 Yaşımda Olarak Oto-portrem*, 2003.

Gillian Wearing *Albüm* serisinde yakın aile fertlerinin kişisel tarihlerine ait fotoğrafları, yapmış olduğu maskelerin ardına geçerek ve pastişten faydalanarak yeniden üretmektedir. Diğer yandan Wearing maskelerle, başkalarının kimliklerine bürünmektedir. "Fotoğrafla başkalarının kimliğine bürünme elbette orijinal bir fikir değildir (bkz. Cindy Sherman, Nikki Lee ve diğerleri) ancak Wearing'in oto-portresinde kendine has, tüyler ürpertici metaforik bir entrika var. Ebeveynleri ve kardeşleri olan herkes, eşsiz benlik ve genetik kaderin boğuculuğu arasındaki trajik mücadeleyi çok iyi bilir" (Johanson, 2003, parag. 4). Diğer bir deyişle *Albüm* serisinde sanatçı; kimlik olgusu ve aile ile genetik bağın getirdiği zorunlu ilişki sonucunda ortaya çıkan mücadeleyi sorgulamaktadır. Bu sorgulama, maske ile aile karakterlerinin aynı yaşlardaki halleriyle, genellikle 23 yaşında, canlandırılasıyla bir sonuca ulaşmaktadır: "Görüntülerin dönemi zamansal bir mesafe olduğunu göstermesine rağmen hepimiz eşitiz ve kardeş olabiliriz" (Vance, 2015, parag. 25). Kişisel tarihe ait farklı zamanlarda çekilen fotoğrafların yeniden üretilmesi, geçmişin de yeniden yaratılması anlamına gelmektedir. Geçmişin yeniden yapılanması, sanatçının sahte bir görünüş yaratmak adına maskelerin göz çevresinde geniş bir alan bırakmasının getirdiği kronolojik açıdan uyumsuzlukla bağdaşarak, anakronik bir yapı ortaya çıkarmaktadır. Diğer bir deyişle "*şimdi*, estetik etkinin içine yerleştirilen bir özellik ve *geçmişe ait olma*'nın ve içinde *gerçek* tarihin yerinin estetik tarzların aldığı yapay-tarihsel derinliğin işleticisi olarak *metinlerarası* bir noktadayız" (Jameson, 2011, s. 59). Böylelikle bu nedenlerden dolayı çalışma içerisinde çözümlenen Wearing'in eserleri, postmodern fotoğrafta yeniden üretimle ilişkilidir.

SONUÇ

2. Dünya Savaşı'ndan sonra başta ulaşım ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ışığında ortaya çıkan postmodern kültürel mantık kendine özgü bir sanat anlayışı da gelişmesine olanak tanımıştır. Postmodern sanat anlayışının fotoğraf sanatına sirayet etmesi sonucunda *yeniden üretim* gündeme gelmiştir. Pastiş ve eklektizm gibi metinlerarasılığın kullandığı yöntemlerden ayrıca kendine mal etmeden faydalanan Cindy Sherman, Yasumasa Morimura, David LaChapelle ve Sherrie Levine gibi postmodern sanatçılar; ikon değeri taşıyan, genel çevrelerce bilinen, topluma mal olmuş görüntüler, yeniden üretmektedirler. Diğer yandan fotoğraf icat olduğundan beri toplumun, tarihsel olaylar hakkındaki anlayışını derinden etkilediği gibi kişisel tarihin hatırlanış biçimini değiştirmiştir. Diğer bir deyişle fotoğraf, toplumsal ve kişisel belleğin oluşmasında önemli bir bellek metaforudur. Bununla birlikte Gillian Wearing *Albüm* serisinde, postmodern fotoğrafta yeniden üretim yapan sanatçıların aksine, kendi kişisel tarihine ait *bellek*

metaforlarını pastişleyerek postmodern fotoğrafta yeniden üretime farklı bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Wearing kişisel tarihe ait fotoğrafları yeniden üretirken, asıl görüntüdeki aile fertlerinin yaş, duruş ve mimiklerine uygun silikon maskelerini yapmakta, makyaj ve kıyafetlerle dönemini yeniden canlandırmaktadır. Bununla birlikte maskelerin ardına geçerek kendisini, başka kimliklere büründürmektedir.

Wearing'in, geleneksel oto-portre yaklaşımına farklı bir perspektif kazandırdığı *Albüm* serisi, büründüğü farklı kişilikler ve yeniden yapılandırdığı *geçmiş*'le alternatif gerçeklikler ve kimlikler üretmektedir. Diğer yandan maskelerin göz çevresinde ardında bulunan özneyi ele vermek ve izleyicide sahte bir görünüş fikri bırakmak için bırakılan boşluk, anakronik bir yapı oluşturmaktadır. Sanatçının yarattığı bu anakronik yapılar; ailenin bireyde bıraktığı genetik ve psikolojik izlerin postmodern bakış açısıyla irdelemektedir.

KAYNAKÇA

Aktulum, Kubilay. (2011). Metinlerarasılık/Göstergelerarasılık. Ankara: Kanguru Yayınları.

Best, Steve., Kellner, Douglas. (2011). Postmodern Teori. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Featherstone, M. (2005). Postmodernizm ve Tüketim Kültürü. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Hünler, Hakkı. (2011). Estetik'in Kısa Tarihi. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Jameson, Fredric. (2011). Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı. Ankara: Nirengi Kitap.

Johanson, Ken. (2003). Art in Review; Gillian Wearing – Album. *The New York Times*. Kaynak: https://nyti.ms/2oJiWcH . 19 Aralık 2003.

Lyotard, Jean-François. (2014). Postmodern Durum. Ankara: Bilge Su Yayıncılık.

Oğuz, Erdem. (2017). Temellükten Postprodüksiyona: Yasumasa Morimura Örneği. *İdil*, Cilt: 6, Sayı: 39, 3455-3474. DOI: 10.7816/idil-06-39-25.

Sağlamtimur, Zuhal Özel. (2006). Postmodern Dönem Fotoğraf Sanatında Kendine Mal Etme: Sherman, Morımura, Ungun. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 2, 158-174.

Sağlamtimur, Zuhal Özel. (2011). Fotoğrafçılık Tarihinde Teknik ve Kültürel Dönüşümler. İzmir: Ege Yayınları.

Skidmore, Maisie. (2015). The Many Selves of Gillian Wearing. Gillian Wearing ile söyleşi. *AnOther Magazine*. Kaynak: https://bit.ly/2JY0pB0. 13 Ekim 2015.

Smith, Ian Haydn. (2018). Fotoğrafın Kısa Öyküsü. İstanbul: Hep Kitap.

Sözen, Metin., Tanyeli, Uğur. (2001). Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Tatar, Onur. (2019). Dijital Çağda Fotoğraf Sanatı. İstanbul: A7 Kitap.

Vance, Rachael. (2015) Gillian Wearin in Conversation. Gillian Wearing ile söyleşi.

Ocula Magazine. Kaynak: https://bit.ly/34wdAB1. 5 Ekim 2015.

GÖRSELLER

Caravaggio. (1610). Golyat'ın Kafası ile [Resim]. Kaynak: https://bit.ly/2raCEiw. Erişim Tarihi: 04.11.2019.

LaChapelle, David. (2016). Willendorf Venüsü – Pembe [Fotoğraf]. Kaynak: https://bit.ly/2PGWfAW. Erişim Tarihi: 04.11.2019.

Morimura, Yasumasa. (2016). İki Caravaggio [Fotoğraf]. Kaynak: https://bit.ly/36rRocR. Erişim Tarihi: 04.11.2019.

Wearing, Gillian. (2003). 17 Yaşımda Olarak Oto-portrem [Fotoğraf]. Kaynak: https://bit.ly/2oPYtD6. Erişim Tarihi: 06.11.2019.

Wearing, Gillian. (2003). *Annem Jean Gregory Olarak Oto-portrem* [Fotoğraf]. Kaynak: https://bit.ly/2Ck93pg. Erişim Tarihi: 06.11.2019.

Wearing, Gillian. (2003). *Erkek Kardeşim Richard Wearing Olarak Oto-portrem* [Fotoğraf]. Kaynak: https://bit.ly/2rkd1vN. Erişim Tarihi: 06.11.2019.

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE SINIRLARIN ÖTESİNDE FARKLI DİSİPLİN KAYNAKLARININ KULLANIMI

The Usage of Different Disciplinary Sources In Visual Arts Education Beyond Borders

Muhammet İNCEAĞAÇ

(Öğr. Gör. Dr.); Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Meslek Yüksekokulu, Tasarım Bölümü Grafik Tasarım Programı, Kastamonu-Türkiye, minceagac@kastamonu.edu.tr

Öz: Eğitimde disiplinlerarası yaklaşım genel olarak ele alındığında, birbirinden farklı alanların ya da branşların ortak konularının kaynaştırıldığı görülmektedir. Aslında amaç, edinilmesi gereken kazanımın farklı disiplinler ile desteklenerek zenginleştirilmesi ve ortak noktaların bütünleşik olarak sunulmasıdır. Bu doğrultuda görsel sanatlar alanı bir çok farklı disiplin ile bağdaştırılabilirliği yüksek sayılabilecek bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle görsel sanatlar eğitimi pek çok konuyu içerisinde barındırabilecek geniş kapsamlı bir disiplin alanıdır. Bu çalışmada görsel sanatlar disiplininin etkileşim kurabileceği diğer alanlar ele alınarak, sınırların ötesinde farklı disiplin kaynaklarının kullanımı üzerinde durulmuş ve konuyla ilgili alan yazın araştırılmıştır. Sonuç olarak görsel sanatlar eğitiminde farklı disiplin kaynaklarının kullanımının öğrenme üzerinde etkili olduğu, bununla birlikte amaçlara ulaşılabilmesi ve kazanımların sağlanabilmesi gibi pek çok yönden öğrenme ortamına fırsat sağladığı düşünülebilir. Bu nedenle disiplinlerarası yaklaşıma dayalı farklı disiplin kaynaklarının görsel sanatlar eğitiminde kullanılabileceği ve uyarlanabilirliği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Görsel Sanatlar Eğitimi, Disiplinlerarası Sanat Eğitimi, Farklı Disiplin Kaynakları.

Abstract: In general, it is obviously seen that interdisciplinary approach in education combines the common subjects of several different fields or branches. In fact, the main aim is to enrich the necessary achievements by supporting various disciplines and present the common points integratedly. From this aspect, the field of visual arts appears as an area that is highly related with many other disciplines. In other words, the education of visual arts is a comprehensive discipline that includes many various subjects. In this study; other areas which can be interacted with visual arts discipline are discussed, the usage of different disciplinary sources beyond borders is emphasised and written works related to this subject are searched. In conclusion, it can be inferred that the usage of different disciplinary sources in visual arts education is really efficient on learning; furthermore it provides an opportunity to learning environment in many aspects such as achieving the objectives and gaining the requirements. For this reason, it is suggested that different disciplinary sources based on interdisciplinary approach can be used and adapted in visual arts education.

Key words: Education, Visual Arts Education, Interdisciplinary Art Education, Different Disciplinary Sources

GİRİŞ

Disiplinlerarası yaklaşım, ana disiplin sınırlarının ötesine geçilebilmesine olanak sağlayan yapılandırmacı eğitim modeli doğrultusunda düzenlenen günümüz eğitim sistemi içerisinde bir gereklilik haline gelmiş, birey ve toplum açısından oldukça önemli bir konumda bulunan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Disiplin kavramı kelime anlamıyla Türk Dil Kurumu (2019)'na göre, 'öğretim konusu olan veya olabilecek bilgilerin bütünü, bilim dalı' (s.678) olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda disiplinlerarası teriminden bilimler arası anlamının çıkartılabileceği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, farklı bilimlerin birbiri içerisinde kullanılmasına disiplinlerarası denilebilir.

Disiplinlerarası yaklaşım, farklı disiplinlerin birbiri ile etkileşim içerisinde olmasına, aynı zamanda farklı konuların ortak bir amaç kapsamında bir araya gelmesine olanak sağlamaktadır. Disiplinlerin bu doğrultudaki ortaklığı, disiplinlerarası eğitimin temelini oluştururken beraberinde kalıcı öğrenmeyi de getirebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, görsel sanatlar eğitiminin; farklı disiplin kaynaklarının görsel sanat çalışmaları ile bağdaştırılması, sanat eğitiminde verilmesi amaçlanan kazanımların sağlanması açısından da önem taşımaktadır.

Disipline dayalı eğitimin olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirten ve pek çok sanat eğitimi müfredatında da disipline dayalı kullanımın artırılması gerektiğini tavsiye eden Koster (2000), öğretimde disipline dayalı yaklaşımların, akademik performansı etkilediğini ve bunun sonucunda da sınıf seviyesinin olumlu yönde değiştiğini ifade etmektedir.

Yılmaz M. (2010) ise sanatların birbiriyle ve diğer disiplin alanlarıyla etkileşim içerisinde olmasının, çağımızın eğitim anlayışına yansıdığını ve disiplinlerarası yaklaşımın kaçınılmaz bir hale geldiğini ifade ederek, bu durumun diğer derslerde olduğu gibi, bireyin çok yönlü gelişiminin hedeflendiği görsel sanatlar dersi açısından olumlu bir gelişme olduğunun altını çizmektedir.

Okulların öğretim programlarında sanat eğitiminin disiplinlerarası bir yaklaşımla incelenmesinin giderek önem kazandığını belirten Edeer (2005), bunun nedenini disiplinlerarası etkileşimin, bireylerin olayları bütünsel olarak ele almalarını ve değişen koşullara göre tepkilerini ayarlamalarını gerektirmesi olarak açıklamaktadır. Bununla birlikte araştırmacı, giderek artan nitelikli insan gereksinimi ile bugünkü uluslararası gelişmelerden soyutlanmayacak olan sanat ve sanat eğitimi sorunlarının doğrultusunda, bütünselliği yakalayacak çağdaş sanat eğitimi programlarına büyük bir ihtiyaç olduğunu da ifade etmektedir.

Günümüz eğitim sistemi içerisinde farklı disiplinleri birleştirebilen, mesleki yaşantılarında da bunu uygulayabilen bireyler yetiştirilebilmesi için disiplinlerarası yaklaşımın yalnızca görsel sanatlar eğitimi ile sınırlı kalmaması, diğer tüm alanlarda da etkin bir şekilde uygulanması gerektiği söylenebilir. Sadece tasarımcı veya sanatçıların değil, öğretmen, doktor, mimar, mühendis, avukat, asker vb. tüm meslek gruplarının kendi mesleğine yönelik uzamsal düşünebilen ve konu alanlarının ötesine geçebilecek bilişsel becerilere sahip bireyler olarak yetiştirilmesi gereklidir. Bu doğrultuda, disiplinlerarası yaklaşımın eğitimin her alanında faal bir şekilde uygulanması topluma faydalı bireyler yetiştirmek açısından önem teşkil etmekte ve disiplinlerarası yaklaşımın kullanımı görsel sanatlar eğitiminde gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımdan yararlanma konusunda yapılmış olan çalışmaları incelemekte yarar vardır.

YÖNTEM

Araştırmada alan yazın taranmış ve görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası yaklaşıma yönelik yapılmış olan çalışmalar araştırılmıştır. Bu çalışmada görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası yaklaşıma yönelik yapılmış olan farklı disiplin kaynaklarını içeren çalışmalar doğrultusunda öneri niteliğinde bir çalışma hazırlanmıştır.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR

Disiplinlerarası bakış açısıyla yapılmış pek çok çalışma vardır. Alan yazındaki çalışmaların büyük çoğunluğu temel özellikler, öğrenci ve öğretmen görüşleri, tutum ölçeği vb. çalışmaları da kapsamaktadır. Bu nedenle sadece öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin alındığı ya da tutumlarının ölçüldüğü çalışmalara yer verilmemiş ve araştırma içerisinde bu konuyu sınırlandırma yoluna gidilmiştir. Bu çalışma görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımla ele alınmış 'farklı alanların görsel sanat çalışmalarına etkisi' açısından yapılmış uygulamaya dayalı ya da uygulanabilecek olan çalışmaları kapsamaktadır.

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE FARKLI DİSİPLİN KAYNAKLARININ KULLANIMINA YÖNELİK ARAŞTIRMALAR

Görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası yöntemle yapılmış olan pek çok çalışmayla karşılaşmak mümkündür. Bununla birlikte görsel sanatlar eğitiminde farklı disiplin kaynaklarından beslenilecek pek çok alan vardır. Her alan veya bir alana özgü bir konu bile görsel sanatlar eğitiminde yararlanılabilecek konular içerisine girebilir. Henüz yapılmamış pek çok disiplin veya disiplinlere bağlı konu olduğu söylenebilir. Genel olarak alan yazın incelendiğinde, deneysel nitelikte veya gözleme dayalı çalışılmış

olan araştırmalara bakılmıştır. Farklı disiplin kaynaklarına yönelik bulunan akademik çalışmalar aşağıdaki gibidir.

Kösa Topcu (2008)'nun 'görsel sanatlar eğitiminde bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama' başlıklı yüksek lisans tezinde görsel sanatlar eğitiminde yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi olarak yararlanılabilecek bir alan olması dikkat çekmektedir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın sonucunda en etkili eğitim yöntemi; yaparak, yaşayarak, eğlenerek olduğuna göre, sanat eğitiminde de drama yolu ile eğitimin en etkili yöntem olduğu vurgulanmaktadır.

Yılmaz B. (2010)'ın 'yaratıcı dramanın görsel sanatlar eğitimine etkisinin ilköğretim 5. sınıf düzeyinde incelenmesi' başlıklı yüksek lisans tezinde, görsel sanatlar eğitiminde drama yöntemi ile öğrenme tekniğinin etkinliğini ve işlerliğini saptamaya yönelik deneysel bir çalışma yapıldığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubu ile çalışılmış, deney öncesi ve sonrası her iki gruptaki öğrencilere tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada, yaratıcı drama yöntemi ile işlenen görsel sanatlar dersinde öğrencilerin derse ilişkin tutumlarında ve başarı düzeylerinde olumlu anlamda değişiklik ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır.

Kayahan (2010)'ın 'İlköğretim I. kademe 5. sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinde hikâye anlatım yönteminin yaratıcılığa etkileri' başlıklı yüksek lisans tezinde görsel sanatlar eğitimi dersinde hikâye anlatım yöntemi ile yaratıcılığa etkisinin ölçüldüğü bir çalışma yapıldığı görülmektedir. Araştırma deney ve kontrol grubu ile çalışmış, deney grubunda hikâye anlatım yöntemi kullanılmış ve kontrol grubuna oranla ortaya çıkan farklar yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Araştırmada, deney grubunun hayal dünyalarının genişleyip özgün düşünceler ürettikleri, yaptıkları çalışmaların isimlendirmelerinde daha farklı arayışlar içerisine girdikleri, verilen konuyla ilgili hayal dünyalarında yeni nesneler oluşturdukları, estetik düzenlemeye önem verdikleri, boyayı daha rahat kullandıkları ve konuya uygun çalışmaları ortaya çıkardıkları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Genç (2013)'in 'üstün yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi (Konya bilsem örneği)' başlıklı doktora tezi ve aynı başlıklı tezden çıkan makale çalışmasında Genç (2014)'e göre; uyum dönemi ilkokul 3. sınıf öğrencilerine görsel sanatlar eğitiminde etkinlikler, diğer disiplinler ile ilişkilendirilerek uygulanmıştır. Bilgisayar, Biyoloji, Türkçe, Müzik, Sosyal Bilgiler, Kimya, Matematik, Coğrafya ve Tarih disiplini ile ilişkilendirilen disiplinlerarası görsel sanatlar etkinlikleri, öğrenciler tarafından sevilmiş ve etkinliklere ilgi duyulmuştur. Günlük yaşamdan seçilmiş temalara günlük yaşamdan örnekler sunularak yaparak-yaşayarak gezi ile yerinde inceleme yapılarak etkinliklerin hayatla iç içe olması

sağlanmıştır. Öğrencilerin etkinliklerde işbirliği, paylaşma, sorumluluk bilinci, motivasyon ve iç denetim gibi becerilere sahip oldukları, etkinliklerin yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, araştırmacının öğrencilere rehberlik ve danışmanlık yaptığı, etkinliklerde uygulanan yöntemin diğer disiplinlerde de uygulanmasının öğretmenler tarafından istendiğine ilişkin sonuçlara varıldığı görülmekedir.

Yılmaz M. (2014)'ın 'görsel sanatlar eğitiminde mizahın yeri ve kaynakları' başlıklı makale çalışmasında, sanat eğitiminde mizah içerikli edebiyat ürünlerinin başlıklarının bulunduğu ve bu başlıklara ait edebiyat ürünlerinin sanat eğitiminde farklı yöntem ve teknikler ile görsel sanat çalışmalarında nasıl konu olarak kullanılacağına yönelik öneri niteliğinde betimsel bir çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma öğrencilerin farklı disiplinlerden mizah içerikli olan yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinden yararlanmaları sağlanarak çok farklı, imge zenginliğine sahip, yaratıcı çalışmalar ortaya çıkarabileceğini vurgulamaktadır. Araştırmanın, görsel sanatlar eğitiminde yararlanılabilecek mizah kaynaklarını ve bu kaynaklardan yararlanarak yaptırılabilecek sanatsal çalışmaları örnekleriyle birlikte ortaya koyabilmek amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir.

Özdemir (2014)'in 'temel sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşıma dayalı (müzik destekli) uygulamanın öğrenci başarı düzeyine etkisi' başlıklı doktora tezinde, güzel sanatlar ve spor lisesi resim bölümünde öğrenim gören 10. sınıf öğrencilerine nicel araştırma kapsamında öntest ve sontest olarak 'başarı ölçeği, tutum ölçeği, hazır bulunuşluk ölçeği ve resim değerlendirme formu' uygulandığı görülmektedir. Temel sanat eğitiminde deney grubuna müzik ögeleri destekli uygulama, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Resim değerlendirme kriterlerinden armoni, birlik, denge, orantı, ritim, vurgu, zıtlık, ilk çalışma ve son çalışma sonuçlarına göre tüm kriterlerde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen deney grubunda bulunan öğrencilerin resim puanlarına ait sıra ortalamaları kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yaptıkları resimlerin puanlanmasından elde edilen sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak deney grubu başarı ölçeği veri analizinde anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, uygulamanın öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir ilişki olduğu, buna bağlı olarak çalışmaların ufkunu açtığı, bakış açılarını değiştirdiği ve geleneksel yöntemlerin oluşturduğu alışkanlıklardan kurtulma hareketi sağladığı belirlenmiş olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda temel sanat eğitiminde belirli bir hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrenciler için özellikle müzik ögeleri ile desteklenmesiyle oluşturulan uygulamaların yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca tez çalışmasından

çıkan Özdemir, İz Bölükoğlu ve Şentürk (2015)'e ait 'temel sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşıma dayalı (müzik destekli) uygulamanın öğrenci tutum düzeyine etkisi' başlıklı üç yazarlı makale çalışmasında, müzik disiplini ile öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve tutumlarının ölçüldüğü bir çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Pazarlıoğlu Bingöl (2015)'ün 'Desen eğitiminde edebiyatın rolü Kafka ve Wells örneği' başlıklı makale çalışmasında, sanat disiplinleri arasındaki etkileşim ile desen eğitiminde disiplinlerarası bir yaklaşım olarak desen-edebiyat ilişkisinin güzel sanatlar fakültesi görsel iletişim tasarımı bölümü 1. sınıf öğrencilerinin desen dersinde yapılan uygulama örnekleriyle incelendiği görülmektedir. Yapılan çalışma konu ile ilgili literatür taraması ve edebiyatla ilişkilendirilmiş uygulamaya dayalı bir çalışmadır. Makalede, Kafka'nın 'Metamorphosis (Dönüşüm)' ile 'Şato' adlı eseri ve H.G. Wells'in 'The Time Machine (Zaman Makinesi)' adlı eserinin desen eğitiminde uygulama örneklerinin bulunduğu bir çalışma yapıldığı görülmektedir. Sonuç olarak disiplinlerarası yaklaşımla desen ve edebiyatın bir araya gelmesi, öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılığını görsele dönüştürmede daha da ön plana çıkan bir boyut olarak görülmektedir.

Uysal (2016)'ın 'farklı müzik türlerinin çocuk resimlerine etkisi' başlıklı doktora tezinde 5. sınıf öğrencileri ile görsel sanatlar eğitiminde müziksiz ortam ve farklı müzik türleri eşliğinde yapılan serbest konulu resimlerin kıyaslandığı bir araştırma yapıldığı görülmektedir. Farklı müzik türleri eşliğinde yapılan resimlerin, resim değerlendirme ölçeği kriterleri açısından farklılık gösterdiği ve müziğin çocuk resimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerden alınan görüşlere göre de öğrencilerin müzikli ortamda resim yapmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Welch ve Fasano (2016)'ya ait 'sanat ve bilim aracılığıyla görsel algının disiplinlerarası öğretimi' başlıklı makale çalışmasında sınıf etkinliklerini içeren konferanslar düzenlenerek, demonstrasyon yöntemini kullanarak ve sanat ile vizyon bilimi birleştirilerek sınıf içi farklı disiplin alanları ile görsel sanatlara yönelik deneysel uygulamaların yapıldığı bir çalışma görülmektedir. Tüm sınıf etkinliklerinde iki öğretmende katılmıştır. Sonuç olarak parlaklık algısı ile yanılsama oluşturma üzerine, iki ve üç boyutlu oldukça iyi çalışmalar ortaya çıkmış ve birkaç öğrencinin uygulama resimleri örnek verilerek betimsel olarak yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda süreç değerlendirilmiş, haftalık ve günlük ders içi etkinliklere yönelik çıkarımda bulunulmuştur.

İnceağaç ve Yılmaz (2018)'ın 'fabl türünün 7. sınıf öğrencilerinin görsel sanat çalışmalarına etkisi' başlıklı makale çalışmasında, görsel sanatlar eğitiminde edebiyat disiplininin bir türü olan fablın öğrencilerin

görsel sanat çalışmalarına etkisi olup olmadığı deneysel yöntem ile araştırılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci resimlerinde; bütünlük ve görsel devamlılık, hareket ifadesi, imge kullanımı, renk kullanımı, ayrıntılara yer verme, mekân ifadesi, kompozisyon, yaratıcı yaklaşım, çalışmanın tamamlanması ve klişe/şablon unsurlar açısından, yani ölçülmek istenen kriterlerin tamamında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubundan elde edilen en iyi çalışmalardan oluşan bir kaç öğrenci resmi örnek verilerek karşılaştırmalı bir şekilde betimsel olarak yorumlanmıştır.

İnceağaç (2018)'ın 'görsel sanatlar eğitiminde edebiyat ürünlerinin öğrenci çalışmalarına etkisi' başlıklı doktora tezinde, görsel sanatlar eğitiminde edebiyat disiplini ile öğrencilerin görsel sanat çalışmalarına etkisi olup olmadığı deneysel yöntem ile araştırılmıştır. Çalışma 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek grup öntest ve sontest uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci resimlerinde; bütünlük ve görsel devamlılık, hareket ifadesi, imge kullanımı, renk kullanımı, ayrıntılara yer verme, mekân ifadesi, kompozisyon, yaratıcı düşünme ve stereotip biçim kullanımı kriterleri açısından, yani ölçülmek istenen kriterlerin tamamında sontest lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir. Edebiyat ürünlerinden yararlanmanın görsel sanatlar eğitiminde edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik seçilmiş olan tüm kriterler açısından başarıyı iyi ve oldukça iyi düzeyde artırdığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca öğrenci resimleri örnek gösterilerek her bir kriter açısından betimsel olarak yorumlanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerden ve öğretmenlerden alınan görüşlere göre; öğrencilerin edebiyat ürünlerinden yararlanarak ders işlemenin eğlenceli olduğu, uygulamayı yararlı buldukları, motivasyonu artırdığı, imgesel düşünme gücünü artırdığı, eleştirel düşünme becerisini artırdığı, bilişsel gelişimi desteklediği, psikolojik ve sosyal gelişimi desteklediği, yaratıcılığı desteklediği ve öğretici olduğu, farklı yöntem ve tekniklerle bu yöntemden yararlanarak ders işlemek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kim (2018)'in 'An analysis of creative effect on interdisciplinary practices in art education / sanat eğitiminde disiplinlerarası uygulamalar üzerindeki yaratıcı etkinin analizi' başlıklı makale çalışmasında, yaratıcı yetenekler üretmeyi amaçlayan disiplinlerarası uygulamalara dayalı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. 2013 Ağustostan 2014 Ocak ayına kadar 6. sınıf öğrencilerine uygulanan bu çalışma, öğrencilerin yaratıcılığı ve yaratıcı düşünceleri 'Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT)' / Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile değerlendirildiği bir çalışmadır. Araştırmada öntest ve sontest uygulaması yapılmıştır. Bu çalışmada sınıf içi etkinliklere dayalı öğrenci uygulamalarının resimleri örnek verilerek

betimsel olarak yorumlanmıştır. Yapılan analizlerin sonucu, ortalama farkın öğrencilerin genel yaratıcılıkları üzerinde istatistiksel olarak olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonuçları disiplinlerarası uygulamaların öğrencilerin yaratıcılığının gelişiminde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak bu çalışma, disiplinlerarası sanat temelli bir yaklaşım uygulamasının, yaratıcılıkları geliştirerek ve çağdaş sanat eğitiminde bir değerlendirme yönteminin temelini oluşturarak öğrencilerin kapasitelerini artırabileceğini ileri sürmektedir.

Helvacı (2019)'nın 'görsel sanatlar eğitiminde STEAM temelli yaklaşımın etkisi' başlıklı doktora tezinde Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerine sanatın entegre edilmesiyle yapılan STEAM çalışması, disiplinlerarası yaklaşımla yapılan bir çalışma olarak görülmektedir. Çalışma 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna STEAM yaklaşımına dayalı görsel sanatlar eğitimi verilirken, kontrol grubuna mevcut ders içeriği uygulandığı görülmektedir. Sonuç olarak deney grubunun ürün değerlendirme rubriğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, süreç boyunca öğrencilerin ürün tasarım becerisi ve yaratıcılıklarında gelişim olduğu gözlemlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına verilen eğitimin öncesi ve sonrasında öntest ve sontest şeklinde uygulamaya dayalı STEAM tutum ölçeği uygulanmış ve sontest lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. STEAM yaklaşımı ile verilen eğitimin öğrencilerde STEAM'i oluşturan Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik disiplinlerine yönelik tutumda bir artış meydana getirdiği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Alan yazın incelendiğinde disiplinlerarası yaklaşıma yönelik pek çok çalışmanın olduğu ancak farklı disiplin kaynaklarının görsel sanat çalışmalarına etkisini ölçmeye yönelik oldukça az sayıda çalışma yapıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikle son yıllarda disiplinlerarası çalışmalara önem verildiği görülmektedir. Görsel sanatlar eğitiminde farklı disiplin alanlarının kullanıldığı çalışmaların büyük çoğunluğunun tez çalışması olarak yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görsel sanatlar eğitiminde farklı disiplinlerin kullanımı üzerine yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olmasının, bu alanda farklı disiplin kaynaklarının kullanımı üzerine yeterli önemin verilmediği sonucunu ortaya çıkarabilir. Bununla birlikte görsel sanatlar eğitiminde farklı disiplin kaynaklarının kullanımına yönelik deneysel çalışmalar oldukça sınırlı sayıda yapılmıştır. Deneysel çalışmalarda ağırlıklı olarak görsel sanatlar eğitimi ile drama, edebiyat ve müzik disiplinlerinin bağdaştırıldığı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Söz konusu disiplinlerin haricinde araştırmacılar farklı disiplin kaynaklarından da yararlanabilir.

Sonuç olarak, disiplilerarası yaklaşımın görsel sanatlar eğitiminde bir gereklilik olduğu düşüncesinin günümüzde önem kazanmaya başladığı söylenebilir. Eğitim programlarının bu yönde düzenlenmesinin de bu önemi vurgulayan bir kanıt niteliği taşıdığı ifade edilebilir. Ayrıca kalıcı öğrenmeyi sağlama açısından da söz konusu yaklaşım oldukça önemli sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde farklı disiplin kaynakları kullanımının, kazanımlar doğrultusunda ölçülmek istenilen kriterler açısından olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Yarımca (2010)'nın 'İlköğretim II. kademe görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma dayalı uygulamalar' başlıklı doktora tezinin, durum çalışması deseninde nitel bir araştırma olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularının, disiplinlerarası yaklaşımın geleneksel yönteme göre sanat eğitimini olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkardığı görülmektedir. Araştırmacının yaptığı çalışmada, görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası yaklaşıma dayalı çalışmalarla; öğrencilerin motivasyonlarının, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin, olaylar arasında ilişki kurma, kendini ifade edebilme ve sosyal iletişim becerilerinin artacağı sonucuna varan araştırmaları destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Son yüzyılda sanat ve tasarım alanlarında pek çok sanatçının ve tasarımcının farklı disiplinleri alanlarına uyguladıkları çok sayıda eser görülmektedir. Yani sanat ve tasarım içerisinde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı pek çok alan vardır. Nasıl ki grafik, seramik, resim vb. sanat ve tasarım alanlarında farklı disiplin kaynaklarından yararlanılıyorsa, görsel sanatlar eğitimi içerisindeki etkinliklerde de farklı disiplin kaynaklarından yararlanılabilinir.

Görsel sanatlar öğretmenlerine, farklı disiplin türlerinden zengin malzemeleri ortaya çıkarabileceği ve bu sayede öğrencilere çok yönlü bir bakış açısı kazandırarak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebileceği görsel sanat çalışmalarına yer vermesi önerilmektedir. Araştırmacılar için ise, farklı disiplin kaynaklarının kullanımına yönelik olarak öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek daha fazla çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Bu çalışma doğrultusunda yapılan araştırmalar kapsamında yükseköğrenim kurumlarında tasarım eğitimi veren bölüm veya programların bazılarının müfredat programlarına bakıldığında, 'tasarımda disiplinlerarası yaklaşım'a yönelik derslerin olduğu görülmektedir. Aynı şekilde görsel sanatlar öğretmen adayı yetiştiren yükseköğretim kurumlarına bağlı 'Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı' müfredat programlarına disiplinlerarası yaklaşıma yönelik ders eklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

1. Edeer, Ş. (2005). Sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşım. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi,* 19 s. 78-84. https://arastirmax.com/tr/system/files/1066/uvt_52947.pdf sayfasından erişilmiştir.

2. Genç, M. A. (2013). *Üstün yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi (Konya Bilsem örneği).* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.

3. Genç, M. A. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi (Konya Bilsem Örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi, 2*(1). s.142-168. http://www.sanategitimidergisi.com/makale/pdf/1386683808.pdf sayfasından erişilmiştir. doi:10.7816/sed-02-01-08

4. Helvacı, İ. (2019). *Görsel sanatlar eğitiminde STEAM temelli yaklaşımın etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

5. İnceağaç, M. & Yılmaz, M. (2018). Fabl türünün 7. sınıf öğrencilerinin görsel sanat çalışmalarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(24), s.305-322. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/497701 sayfasından erişilmiştir.

6. İnceağaç, M. (2018). *Görsel sanatlar eğitiminde edebiyat ürünlerinin öğrenci çalışmalarına etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

7. Kayahan, Z. (2010). *İlköğretim I. kademe 5. sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinde hikaye anlatım yönteminin yaratıcılığa etkileri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

8. Kim, H. (2018). An analysis of creative effect on interdisciplinary practices in art education. International Journal of Education Through Art. 14(2) pp:179-196. http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=05435d56-0918-468c-9507-57fe513ad390%40sessionmgr4008 sayfasından erişilmiştir. doi:10.1386/eta.14.2.179_1

9. Koster, J. B. (2000). Bringing Art into the Elementary Classroom. USA: Wadsworth, Thomson Learning Print.

10. Kösa Topcu, A. (2008). *Görsel sanatlar eğitiminde bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.

11. Özdemir, A. (2014). *Temel sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşıma dayalı (müzik destekli) uygulamanın öğrenci başarı düzeyine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

12. Özdemir, A. , İz Bölükoğlu, H. ve Şentürk N. (2015). Temel sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşıma dayalı (müzik destekli) uygulamanın öğrenci tutum düzeyine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi,* Yıl:19, Sayı:63, s.15-29. http://www.ekevakademi.org/Makaleler/1214474954_02%20Asuman%20OZDEMIR-Hulya%20IZ%20BOLUKOGLU-Nezihe%20SENTURK.pdf sayfasından erişilmiştir.

13. Pazarlıoğlu Bingöl, M. (2015). Desen eğitiminde edebiyatın rolü: Kafka ve Wells örneği. *Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, Sayı: 16, s.27-45. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192623 sayfasından erişilmiştir.

14. Türk Dil Kurumu (2019). Türkçe Sözlük. (11. Baskının Tıpkıbasımı) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

15. Uysal, H. (2016). *Farklı müzik türlerinin çocuk resimlerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

16. Welch, L. ve Fasano, C. (2016). Interdisciplinary teaching of visual perception throug art and science. Generel Article LEONARDO, MIT Press 2016. Vol. 49, No. 3, pp.220-225. web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&sid=0a14e725-05b8-41f8-a149- 3db6e260f49c%40sessionmgr104 sayfasından erişilmiştir. doi: 10.1162/LEON_a_OOO763

17. Yarımca, Ö. (2010). *İlköğretim ıı. Kademe görsel sanatlar dersinde disiplinler arası yaklaşıma dayalı uygulamalar.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.

18. Yılmaz, B. (2010). *Yaratıcı dramanın görsel sanatlar eğitimine etkisinin ilköğretim 5. sınıf düzeyinde incelenmesi.* (Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

19. Yılmaz, M. (2010). Sanat eğitiminde motivasyon, sanat eğitiminde kopya ve taklit, görsel sanatlarda teknik ve yöntemler. Kazım Artut (Editör), *Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri* içinde 5. Bölüm, (s.193-298), (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

20. Yılmaz, M. (2014). Görsel sanatlar eğitiminde mizahın yeri ve kaynakları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi,* ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız - Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat-KIRGIZISTAN sayı:40, Ocak-Şubat 2014 Jel Kod: I20, ID: 144 K:21. htpp://www.akademikbakis.org

KADIN TÜKETİCİLERİN GİYİM TERCİHLERİNİ YÖNLENDİREN GİYSİYE İLİŞKİN ETKENLER[1]

Clothıng Related Factors Affecting Women Consumers' Clothing Preferences

Emine KOCA[1] Seher KESKİN[2]

1. (Prof. Dr.); Prof. Dr. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Moda Tasarımı Bölümü emine.koca@hbv.edu.tr

2. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi seherkeskin.0203@gmail.com

Özet: İnsan için yaşamın temel gereksinimlerinden biri olan giyim, zaman içinde sözsüz bir iletişim dili olarak sosyal statünün bir sembolü haline gelmiştir. Günümüzde ise bu işlevlerinin de ötesinde değer kazanarak, kişiliğin ve yaşam tarzlarının yansıması olarak görülmektedir. Giyim tarzları ve onu oluşturan giysilere atfedilen bu değerlerin, başkalarından farklı ve kendine özgü giysi tercihleri olan bilinçli tüketici kitlesinin talepleri doğrultusunda oluştuğu bilinen bir gerçektir. Tüketici taleplerini karşılamaya çalışan giyim ve moda sektörü giysilerde her açıdan çeşitliliğe yönelmiş ve bu durum tüketicilerin giysi satın alma davranışlarında pek çok etkenin rolünü artırmıştır. Giyinme konusunun erkeklere oranla kadın tüketicilerin için daha önem arz ettiği dikkate alındığında, kadınların giysi tercihlerini yönlendiren pek çok etken olduğu ve bunların belirlenmesinin hem kadın tüketiciler hem de üreticiler açısından önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu düşünceden hareketle yapılan araştırmada, kadın tüketicilerin giysi tercihlerini etkileyen giysiye ilişkin etkenlerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle gerekli literatür taraması yapılmış ve araştırma verilerini elde etmek için, Ankara'da yaşayan kadın tüketiciler arasından rastlantısal olarak seçilen 267 kadına araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçme aracı uygulanmıştır. Elde edilen veriler Sosyal Bilimler İstatistik Paketi (SPSS 18.00) kullanılarak analiz edilmiş ve tüketicilerin demografik özellikleri ile giysi tercihlerini yönlendiren etkenler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan ki kare testi sonuçları p< ,05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

[1] Bildiri Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü "Tüketicilerin Giysi Tercihlerinde Tasarım Değerlerinin Etkileri Üzerine Bir Araştırma " konulu Yüksek Lisans tezinden alıntılanmıştır.

Araştırma sonucunda, kadın tüketicilerin önemli bir çoğunluğunun ihtiyaçları olduklarında alışveriş merkezlerinden giysi satın aldıkları ve giysilerinin markalı olmasına önem vermedikleri, giysi tercihlerini yönlendiren giysiye ilişkin etkenlerin ilk sırasında ise vücutlarını güzel gösterecek giysilerin yer aldığı belirlenmiştir. Bunu sırasıyla giysinin kombine edilebilme özelliği, hareket serbestisi ve kumaş dokusu gibi etkenlerin izlediği gözlenmiştir. Araştırma, kadın tüketicilerin giysi satın alma sürecinde giysilerden beklentilerini ortaya koyarak üreticilere yol gösterici olması açısından önem taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Giysi, moda, tüketici, kadın

Abstract: Clothing is seen as a reflection of personality and lifestyles. The values attributed to the styles of clothing and the garments that make up it are formed in line with the demands of the conscious consumer who have different and unique clothing preferences. The clothing and fashion sector, which is trying to meet consumer demands, has diversified in every aspect of garments and this has increased the role of many factors in the buying behavior of consumers. Considering that dressing is more important for women consumers than men, it is seen that there are many factors that direct women's clothing preferences and it is important for both women consumers and producers to identify them.

In this study, it is aimed to determine clothıng related factors affecting the clothes preferences of women consumers. For this purpose, firstly the necessary literature review was conducted and 267 women randomly selected among the female consumers living in Ankara were used to obtain the research data prepared by the researchers. The data obtained were analyzed by using the Social Sciences Statistics Package (SPSS 18.00) and the chi-square test results were interpreted at $p < 0.05$ significance level in order to determine whether there was a relationship between the demographic characteristics of the consumers and the factors leading the clothes preferences.

As a result of the research, it was determined that a significant majority of women consumers buy clothes from shopping centers when they need them and they do not attach importance to branding their clothes. This was followed by factors such as the combinability of the garment, freedom of movement and fabric texture, respectively. The research is important in terms of guiding producers by revealing the expectations of female consumers from garments in the process of buying clothes.

Keywords: Clothing, fashion, consumer, women

1.GİRİŞ

İnsan için yaşamın temel gereksinimlerinden biri olan giyim, zaman içinde sözsüz bir iletişim dili olarak sosyal statünün bir sembolü haline

gelmiştir. Günümüzde ise bu işlevlerinin de ötesinde değer kazanarak, kişiliğin ve yaşam tarzlarının yansıması olarak görülmektedir. Giyim tarzları ve onu oluşturan giysilere atfedilen bu değerlerin, başkalarından farklı ve kendine özgü giysi tercihleri olan bilinçli tüketici kitlesinin talepleri doğrultusunda oluştuğu bilinen bir gerçektir. Özellikle kadınların, fiziksel görünümlerine verdiği önem ve estetik görünümlerini önemli ölçüde giyim tarzlarıyla sağlamaları, farklılık talepleriyle birleştiğinde kadın giysilerinde çeşitliliğin artmasına yol açmıştır. Dolayısıyla tüketici taleplerini karşılamaya çalışan giyim ve moda sektörü giysilerde her açıdan çeşitliliğe yönelmiş ve bu durum tüketicilerin giysi satın alma davranışlarında pek çok etkenin rolünü artırmıştır. Bu nedenle giyinme konusunun, erkeklere oranla kadın tüketiciler için daha önem arz ettiğini söylemek mümkündür.

Kadının psiko-sosyal yaşantısını ve estetik anlayışını en iyi yansıtan unsurlardan biri olan giyim, kadınların sosyal yapıdaki aktiviteleri, kültürel birikimi, estetik anlayışı ve çalışma hayatıyla birlikte toplumda bir sosyal mevki edinme çabaları içinde, giysi tarzları ile büyük önem taşımaktadır (Koca vd.,2009:743). Kadınların kişisel giyim tercihlerinin farklılığıyla çeşitlenen giysi üretimi, tüketicilerin satınalma davranışlarını yönlendiren etkenlerin de değişmesine yol açmıştır. Bu bağlamda, değişen tüketici tercihlerinin izlenmesi, hedef kitlelerin daha yakından tanınması, üreticiler için zorunluluk haline gelmiştir. Satın alma davranışının *"insanların ürün ve hizmetleri satın almalarını ve kullanmalarını kapsayan karar verme süreci ve davranışları*" (Pride ve Ferrell, 2000:195). olduğu dikkate alındığında, kadın tüketicilerin karar verme aşamasında giysilerde aradığı özelliklerin belirlenmesinin, tüketiciler açısından olduğu kadar üreticiler açısından da önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tüketicilerin gereksinimleri yaşadığı zamana, teknolojik gelişmelere göre değişiklik ve çeşitlilik göstermektedir (Grant ve Stephen, 2005:451). Tüketici davranışlarını etkileyen faktörler genel olarak, kişisel, psikolojik, sosyal ve kültürel faktörler olmak üzere (Durmaz,2008:36) dört başlık altında toplanabilir. Kişilerin yaşam tarzı ve anlayışının dışa vurum aracı olarak giysiler, kullanıcısının kişisel ve sosyal konumunun belirteci görevini üstlenirken, aynı zamanda yarattıkları görsel etkiyle psikolojik tatmin de sağlarlar. Bu nedenle kadınların giysi satınalma davranışlarında bu dört faktörün de etkili olduğunu söylemek mümkündür. Ancak kişilerin davranışlarını yönlendiren iç ve dış etkenlerin de olduğu düşünüldüğünde, kadınların giysi tercihlerinde kendi istek ve beklentilerinin, yani iç etkenlerin gücü yadsınamaz. Çünkü kadınların doğası gereği estetik görünüme olan ilgileri ile orantılı olarak giysilerinden beklentileri de bu yönde olmakta ve giysilerde olmasını istedikleri özelliklere göre tercihlerini yapmaktadırlar. Kadınların bu davranışı kendileri için üretim yapan giysi üreticileri için anlaşılması ve analiz edilmesi gereken bir konu

olarak görülmektedir. İslamoğlu'nun (2003:7) "*insan davranışlarını ölçme ve değerlendirmenin zorluğu ve insan davranışının hem iç hem de dış faktörlerle belirlenmesi, tüketiciyi pazarlama sisteminin anlaşılması en zor ve en karmaşık elemanı yapmaktadır*" ifadesi de sözkonusu duruma dikkat çekmektedir.

Bu düşünceden hareketle yapılan araştırmada, kadın tüketicilerin giysi tercihlerini yönlendiren giysiye ilişkin etkenlerin incelenmesi ile; giysi üreticilerinin tüketici kitlesinin istek ve beklentilerine yönelik giysi üretmelerine kaynak oluşturulacağı gibi tüketicilerin giysi tercihlerinde karşılaştıkları ürüne yönelik sorunların giderilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Kadın tüketicilerin giysi tercihlerini yönlendiren giysiye ilişkin etkenlerin incelenmesinin amaçlandığı bu betimsel araştırmanın örneklemini, Ankara ilinde yaşayan ve rastlantısal olarak seçilen 18-55 yaş arası 267 kadın tüketici oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan ve iki bölümden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçme aracının ilk bölümünde tüketicilerin demografik özelliklerini, ikinci bölümünde ise tüketicilerin giysi tercihlerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler Sosyal Bilimler İstatistik Paketi (SPSS 18.00) (Statistical Package For Social Sciences) kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular frekans tabloları halinde sunulmuştur. Tüketicilerin yaş ve eğitim durumları ile giysi tercihlerini etkileyen ilk 5 faktör arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ki kare testi uygulanmış $p< ,05$ anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

3.BULGULAR VE YORUM

Tüketicinin içinde bulunduğu yaşam döneminde sahip olduğu demografik, psikolojik ve sosyolojik faktörlerin etkisiyle satın alma karar süreci farklı şekillerde etkilenmektedir. Her bir faktör tüketici üzerinde bir etki yaratmakta ve tüketici tercihlerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Tablo 1.Örneklem grubunun yaş, eğitim ve mesleklerine göre dağılımı

		f	**%**
Yaş	18-22	30	11.2
	23-27	**91**	**34.1**
	28-32	47	17.6
	33-37	37	13.9
	38-42	17	6.4
	43-47	14	5.2

	48-52	11	4.1
	55	20	7.5
Eğitim Durumu	İlkokul	6	2.2
	Ortaokul	6	2.2
	Lise	33	12.4
	Ön lisans	29	10.9
	Lisans	**121**	**45.3**
	Lisans üstü	72	27.0
Meslek	Çalışmıyor	114	42.7
	Çalışıyor	**153**	**57.3**
Toplam		267	100

Tablo 1 incelendiğinde, kadın tüketicilerin %11.2'sinin 18-22, %34.1'inin 23-27, %17.6'sının 28-32, %13.9'unun 33-37, %6.4'ünün 38-42, %5.2'sinin 43-47, %4.1'inin 48-52 ve %7.5'inin ise 55 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Eğitim durumlarına göre ise örneklem grubunun % 2.2'si ortaokul, %2.2'si ortaokul, %12.4'ü lise, %10.9'u ön lisans, %45.3'ü lisans ve %27'si lisansüstü öğrenim mezunudur. Örneklem grubunun %57,3'ünü çalışan kadın tüketiciler oluşturmaktadır.

Kişilerin girdikleri ortamlarda diğer kişiler üzerinde yarattığı ilk izlenimin fiziksel görünümleri ile oluştuğu düşünüldüğünde, giysilerin önemi açıkça ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda kişilerarası etkinin statü tanımlanmasında önemli rol oynadığının örneklerine sıklıkla rastlanabilmektedir. Her kadın için dış görünümün önemli olduğu ve bunu da öncelikle giysileriyle oluşturdukları bilinmektedir. Kadının çalışma yaşamında daha fazla yer alması ve toplumsal alandaki rolünün artmasıyla birlikte giyinme olgusunun da alanı genişlemiştir. Dolayısıyla kadınların giysi satın alma davranışları değişim göstermiş, giysilerden beklentileri, alışveriş yapma sıklıkları ve satın alma mekânları da değişmiştir. Mevsim bazında yazlık ve kışlık olmak üzere iki sezonlarda yapılan geleneksel giysi satın alma davranışları, yerini sezon kavramı olmayan davranışlara bırakmıştır. Bu değişimde kadınların diğerlerinden farklı olma isteğiyle gelişen kişisel giyim tarzlarını oluşturma eğilimlerinin yanı sıra kimlik ve imaj yaratma süreçlerinin de önemli rolü olduğu göz ardı edilmemelidir.

Tablo 2. Örneklem grubunun giysi satın alma davranışları

Satın alma davranışları		f	%
	Sezonluk (yaz-kış)	22	8.2
	Her yeni ürün çıktığında	4	1.5
	İhtiyacım olduğunda	131	**49.1**

Giysi Satın Alma Sıklığı	Beğendiğim giysi olduğunda	110	41.2
Giysi Satın Alma Yeri	Avm	94	**35.2**
	Cadde Mağazası	66	24.7
	Butik	29	10.9
	Pazar	23	8.6
	İnternet (sipariş)	55	20.6
Markalı Giysi Alma	Evet	75	28.1
	Hayır	192	**71.9**
Toplam		267	100

Tablo 2'ye göre, kadın tüketicilerin %49.1'i ihtiyacı olduğunda ve %41.2'si ise beğendiği giysi olduğunda giysi satın almaktadır. Bu durum giysi satın almada geleneksel bir davranış olan sezonluk alışveriş yapmanın tüketiciler tarafından uygulamadığını ortaya koymaktadır. Örneklem grubunun %35.2'si alışveriş merkezlerinden, %24.7'si cadde mağazalarından, %20.6'sı ise internet üzerinden sipariş yoluyla giysi alışverişi yaptıklarını belirtmektedir.

Kadın tüketicilerin %28.1'i aldıkları giysilerin markalı olmasına dikkat ederken, %71.9'u markaya dikkat etmemektedir. Bu sonuç kadın tüketiciler için giysilerin belli bir markaya sahip olmasının önemli olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Koca, Vural ve Koç'un (2013,s.60) araştırmalarında, erkeklerin giysilerinde markaya önem verdikleri kadınlar için ise giysilerinde markaya önem vermediklerini belirtmeleri bu yorumu destekler niteliktedir.

Tablo 2'deki sonuçlara göre kadın tüketicilerin önemli bir çoğunluğunun ihtiyaçları olduklarında alışveriş merkezlerinden giysi satın aldıkları ve giysilerinin markalı olmasına önem vermedikleri söylenebilir.

Tablo 3. Örneklem grubunun giysi tercihlerini etkileyen özellikler

Giysi özellikleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Giysilerin rengine önem veririm	10	3.7	86	32.2	171	64
Giysilerin desenine önem veririm	11	4.1	95	35.6	161	60.3
Giysilerin vücudumu güzel göstermesine önem veririm	14	5.2	45	16.9	208	**77.9**
Giysilerin süsleme ve aksesuar özelliklerine önem veririm	47	17.6	117	43.8	103	38.6
Giysilerin kumaş dokusuna/özelliğine önem veririm	9	3.4	65	24.3	193	**72.3**

Giysilerin son moda olmasına önem veririm	61	22.8	142	53.2	64	24
Daha gösterişli olduğunu düşündüğüm için markalı giysileri tercih ederim.	153	57.3	90	33.7	24	9
Rahatlık (hareket serbestisi) benim için önemlidir	7	2.6	61	22.8	199	**74.5**
Giysilerin çok yönlü kullanımı olmasına önem veririm	13	4.9	75	28.1	179	67
Giysilerin uzun kullanım ömrü olmasına önem veririm	8	3	69	25.8	190	**71.2**
Diğer giysilerimle kombine ederek kullanabilmesine önem veririm	7	2.6	53	19.9	207	**77.5**
Giysilerin bakım (temizleme) ve kullanım kolaylığına önem veririm	17	6.4	95	35.6	155	58.1
Giysilerin fiyatına önem veririm	31	11.6	151	56.6	85	31.8

Tablo 3'e göre kadın tüketiciler giysilerini seçerken, %77.9 oranında "vücudunu güzel göstermesine" ve %77,5 oranında "diğer giysileriyle kombine edilebilir" olmasına önem verdikleri görülmektedir. Kadınların %74,5'i giysilerinde "rahatlık", %72.3'ü "kumaş dokusu/özelliği" üzerinde yoğunlaşırken, %71.2'si ise giysilerinin "uzun kullanım ömrü" olmasına önem vermektedir. Bu sonuç, Tablo 2'de ki kadın tüketicilerin ihtiyaç hissettiklerinde ve beğendikleri giysi olduğu zaman giysi satın aldıkları sonucuyla da tutarlılık göstermektedir.

Kadın tüketicilerin %24'lük düşük bir oranla giysilerinin "son moda" olmasına önem vermeleri dikkat çekicidir. Bu sonuca göre kadınların giysi tercihlerinde estetik görünümlerine önem vermekle birlikte, moda faktöründen etkilenerek giysilerini seçmedikleri, başka giysileri ile kombine edebilecekleri ve uzun süre kullanabilecekleri, rahat giysileri tercih ettikleri söylenebilir. Tablo 3'teki, giysilerin renk ve desen özelliklerindeki oranlar ile çok yönlü kullanım ve bakım kolaylığına yönelik diğer seçeneklerdeki sonuçlar da bu yorumu desteklemektedir. Koca ve arkadaşları (2009:751), "toplumsal statü açısından kadının giysi tercihlerini etkileyen etmenler" konulu araştırmalarında da kadınların giysi satın alırken dikkat ettikleri hususların başında, vücuda uygunluk, rahatlık (konfor) ve uygun fiyat özelliklerinin geldiğini belirtmişlerdir. Çetin (2016) ise, kadın tüketicilerin giysi satın alma davranışları ve marka bağımlılığı üzerine yapmış olduğu araştırmasında, markalı giysi satın alırken tüketicilerin %47,1'inin giysi kalıplarının vücut yapılarına uygun olmasını çok önemsendiği sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 3'teki sonuçlar doğrultusunda, kadınların giyim tercihlerinde etkilendikleri ilk beş giysi özelliğinin;

- Vücudu güzel gösteren

- Diğer giysilerle kombine edilebilmesi
- Rahatlık (hareket serbestisi)
- Kumaş dokusu ve özelliği
- Uzun kullanım ömrü olduğu söylenebilir.

Bu özellikler ile kadın tüketicilerin yaş ve eğitim durumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır.

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Kadın tüketicilerin giysi tercihlerini yönlendiren giysiye ilişkin etkenlerin incelenmesinin amaçlandığı araştırmada; kadınların önemli bir çoğunluğunun ihtiyaçları olduğunda, önemsenecek oranda bir bölümünün ise beğendikleri giysi gördükleri zaman giysi satın aldıkları görülmüştür. Kadınların giysi tercihlerinde markaya önem vermedikleri ve ihtiyaçları olduğunda alışveriş merkezlerinden giysi satın aldıkları belirlenmiştir.

Kadınların giysi tercihlerinde etkilendikleri ilk beş giysi özelliği belirlenmiş; ilk sırada vücutlarını güzel gösterecek giysilerin yer aldığı tespit edilmiştir. Örneklem grubunun estetik görünüme önem vermekle birlikte, moda faktöründen etkilenerek giysilerini seçmedikleri, başka giysileri ile kombine edebilecekleri ve uzun süre kullanabilecekleri, rahat giysileri tercih ettikleri gözlenmiştir. Bu özellikler ile kadın tüketicilerin yaş ve eğitim durumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Araştırma sonuçlarının tüketici ve üreticilere sağlayacağı katkı dikkate alınarak bu konudaki araştırmaların bölgeler bazında daha geniş kapsamlı yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

ÇETİN, K. (2006), Kadın Tüketicilerin Giysi Satın Alma Davranışları Ve Marka Bağımlılığı *Dergi Park Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 22 - 40.

DURMAZ, Y. (2008), *Tüketici Davranışı,* Ankara: Detay Yayınları.

GRANT J. , STEPHEN R. (2005), Buying Behavior of Tweenage Girls and Key Societal Communicating Factors İnfluencing Their Purchasing of Fashion Clothing, *Journal of Fashion Marketing and Management.* 9(4), 450-467.

İSLAMOĞLU, A., HAMDİ (2003), *Tüketici Davranışları*, İstanbul: Beta Yayıncılık.

KOCA, E., VURAL, T., KOÇ, F. (2013), An Evaluation Of Consumer Tendencies Towards Hedonistic Shopping For Clothes, International Association of Social Science Research - *IASSR , Special Issue: Human Resource Management,* 54-64

KOCA E., KOÇ F., ŞAHİNOĞLU, A. Meryem, PAMUK B.(2009) Toplumsal Statü Açısından Kadının Giysi Tercihlerini Etkileyen Etmenler, *Uluslararası Multidisiplinler Kadın Kongresi,* 13(16) ,742-751.

KOCA E., KOÇ F. (2008) Çalışan Kadınların Giysi Seçimleri ve Renk Tercihleri, *Eletronik Sosyal Bilimler Dergisi*,7(24),171-200.

WILLIAM M.,PRIDE, FERRELL, C. (2000) *Marketing Concepts and Strategies,* U.S.A. : Houghton Mifflin Compony.

OKUL MÜZİK EĞİTİMİNDE KULLANILAN TÜRK HALK EZGİLERİNİN KODÁLY YAKLAŞIMI DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ*

Investigation of Turkish Folk Songs Used in School Music Education *with Kodály Approach*

Ceyda BAKKALBAŞI[1] Ahmet Serkan ECE[2]

1.(Teacher), Milli Eğitim Bakanlığı, Gökçesu Ortaokulu, Bolu-Türkiye, ceydabakkalbasi@gmail.com

2. (Prof. Dr.), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Bolu-Türkiye,asece@hotmail.com

Öz: Neredeyse tüm dünya ülkelerince kabul gören Kodály Yaklaşımı, ülkemizde en az uygulanan müzik özel öğretim yöntemlerinden biridir. Kodály Yaklaşımı, müziksel okuma-yazma eğitiminden önce müziksel işitme eğitiminin verilmesi gerektiğini belirterek anadil yaklaşımı ile birlikte halk ezgilerinin müzik öğretiminde kullanılmasını önermektedir. Bu şekilde gerçekleştirilecek müzik öğretiminin çok daha kolay ve kalıcı olacağını savunmaktadır. Ülkemizde ise müziksel okuma-yazma odaklı bir müzik eğitimi sürdürülmeye çalışılmakta ve işitme eğitimi göz ardı edilmektedir. Bu çalışma, Kodály Yaklaşımının, okul müzik eğitimimizde kullanılan Türk Halk Ezgileri ile birlikte kullanılıp kullanılamayacağını incelemek amacını taşımaktadır.

Betimsel bir tarama araştırması olan bu çalışmada, Kodály Yaklaşımına ilişkin veriler doküman analizi ile elde edilmiştir. Yaklaşım içerisinde kullanılan tüm araçlar incelenerek, okul müzik eğitimimizde kullanılan Türk Halk Ezgileri ile ilişkilendirilmiştir. Kodály Yaklaşımı ile Türk Halk Ezgileri' nin ilişkilendirilmesi aşamasında okul müzik eğitiminde kullanılan 46 adet Türk Halk Ezgisi, Kodály Yaklaşımının öngördüğü şekilde melodik ve ritmik yapıları göz önünde bulundurularak basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Bu yapılara ilişkin ortaya çıkan sonuçlar 'ritmik öğe öğretim sıralaması' ve 'melodik öğe öğretim sıralaması' olarak ayrı ayrı gruplandırılmış ve Kodály Yaklaşımında verilen öğretim sıralamaları ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalara ilişkin uzman alan eğitimcilerinin görüşleri alınmıştır.

Ritmik öğelerin öğretim sıralamasında çok büyük farklar olmadığı, melodik öğelerin öğretim sıralamasında ise ayrı melodik yapıların olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, Kodály Yaklaşımının temel prensiplerinden biri olan 'müzik eğitiminde halk ezgilerinin kullanılması' ilkesine dayanarak, yapılan incelemeler doğrultusunda, Türk Halk

*Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında 2019 yılında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Ezgilerimizin, okul müzik eğitiminde, Kodály Yaklaşımı ile birlikte kullanılabileceği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kodály Yöntemi, Kodály Yaklaşımı, Okul Müzik Eğitimi

Abstract: Kodály Approach, which is accepted by almost all countries of the world, is one of the least applied music teaching methods in our country. The Kodály Approach states that music hearing education should be given before the music literacy education and in combination with the mother tongue approach by using folk melodies. In this way, he argues that teaching music will be easier and more lasting. In our country, music education focuses on music literacy and hearing education is ignored. The aim of this study is to investigate whether Kodály Approach can be used together with Turkish Folk Melodies used in our school music education.

In this study, data related to Kodály Approach were obtained by document analysis. All instruments used in this approach were examined and associated with Turkish Folk Melodies used in our school music education. 46 In the process of associating Kodály Approach with Turkish Folk Melodies, Turkish Folk Melodies used in school music education are ranked from simple to complex considering the melodic and rhythmic structures envisaged by Kodály Approach. The results of these structures are grouped separately as "rhythmic element teaching order" and "melodic element teaching order ve and compared with the instruction given in Kodály Approach. Expert field educators took their views on these comparisons.

It was found that rhythmic elements did not show a significant difference in the teaching order and melodic elements had separate melodic structures in the teaching order. As a result of this study, based on the principle of using folk melodies in music education, which is one of the basic principles of Kodály Approach, it was stated that Turkish Folk Melodies used in school music education can be used together with Kodály Approach.

Keywords: Kodály Method, Kodály Approach, School Music Education

GİRİŞ

Ülkemizde müzikal bilginin aktarımı konusunda çok çeşitli problemler yaşanmaktadır. Yaşanan bu problemleri tespit edebilmek için yapılan çalışmalar, okul öncesi dönem ve ilkokul dönemi çocuklarının aldığı müzik eğitiminin, sınıf öğretmenlerinin müzik konusundaki kişisel tercihlerine bağlı olarak değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısı ile erken yaşlarda sistemli bir şekilde müzik eğitimine başlayamayan çocuklar, müzik branş öğretmeni ile ilk defa 10 – 11 yaşları arasında çalışabilmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu' nun belirlediği müzik dersi kazanımlarının birçoğunu da edinemeden ortaokula geçiş yapmaktadırlar. Eğer ortaokul döneminde de öğrenci ile aktif bir şekilde müzik dersi

gerçekleştirilmeyecek, yenilikçi ve çağdaş müzik özel öğretim yaklaşım ve yöntemlerini uygulayan bir müzik öğretmeni ile çalışılmayacak ise, öğrencinin neredeyse tüm eğitim hayatı, etkin bir müzik eğitimi alamadan sona erecektir.

Bu olumsuz durumların giderilebilmesi için, ilkokul-ortaokul hatta okulöncesi dönem seviyesindeki öğrenciler ile yüksek kalitede müzikal deneyimleri içerisinde barındıracak, hem öğretmenin hem de öğrencinin dersin işlenişi sırasında aktif olarak rol alabileceği etkin müzik eğitiminin gerçekleştirilebilmesi gerekmektedir.

Profesör Zoltán Kodály' nin 1920' li yıllarda Macaristan' daki mevcut müzik eğitimi sitemine yönelik eleştirel yaklaşımı şu an tüm dünyada yaygın olarak kullanılan Kodály Yaklaşımı/Yöntemi' nin temellerini atmıştır. Toplumun genelinde kaliteli bir müzik eğitimini amaçlayan Kodály, bunun ancak ve ancak erken yaşlarda verilecek nitelikli bir müzik eğitimi ile gerçekleşebileceğini savunmuştur. Bu düşünce ile nitelikli müziksel işitme-okuma-yazma eğitimi için İngiltere, Almanya, Fransa gibi ülkelerin müzik eğitiminde kullandığı çeşitli müzik öğretim yöntemlerini kendi pedagojik anlayışı ile birleştirerek bir müzik öğretim sistemi ortaya koymuştur. Bu sistemin tüm ülkede uygulanabilmesi adına meslektaşları ve öğrencileri ile birlikte hareket ederek, ülkenin müzikal okuryazarlığını on yıllar içerisinde gözle görülür biçimde arttırmıştır. Macaristan' da başlatılan müzikal seferberlik tüm Macar okullarında halen devam etmektedir. On yıllardır devam ettirilen müzik öğretimi sistemi ve Kodály' nin pedagojik ilkeleri, şu anda dünyanın neredeyse her yerinden çok sayıda müzik öğretmeninin bu sistem ve ilkeleri kendi kültürlerine de uygulama istekleri doğrultusunda, Macaristan' ı ziyaret etmelerinin en önemli sebeplerinden biridir. Kodály, ülkelerin kendilerine ait halk ezgilerinin kullanılmasının müzik eğitiminde çok önemli bir role sahip olduğunu vurgulamakta, annesinin söylediği ninnilerle büyüyen çocuklara müziği öğretirken, yine bu ezgilerin kullanılması gerektiğini ve olabildiğince erken yaşta müzik eğitimine uzman müzik eğitimcileri ile birlikte başlanması gerektiğini savunmaktadır. Estonya, Letonya, Amerika, Kanada, Arjantin, Japonya, Şili, Peru, Çekoslovakya, Almanya, Belçika ve daha birçok ülke bu ilkeleri kendi ülkelerine adapte ederek, on yıllardır başarılı bir şekilde kullanmaktadırlar (Choksy, 1988).

Bu çalışmaya konu olan Zoltan Kodály' e ait müzik öğretim yönteminin, müzikal öğeleri öğretirken kullandığı en temel araçlardan birisi, herhangi bir enstrümana ihtiyaç duymadan, herkesin rahatlıkla ulaşabileceği 'ses' tir. Kodály için ses materyali, toplu söyleme ve okul-sınıf bünyelerinde oluşturulan korolar için birincil kaynaktır. Toplu söyleme kültürünün oluşturulabilmesi, etkin bir müzik eğitiminin gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Kodály' nin müzik öğretiminde kullandığı bir diğer önemli materyal ise, okul öncesi dönem ve sonrası için titizlikle hazırlanmış bir öğretim planı ve bu planı destekleyecek sağlam bir repertuvarıdır. Bu

repertuvarın, kaliteli çocuk şarkılarından ve ülkelerin kendi halk müziklerinden oluşması gerektiğini, çocuklara yerel müzikten evrensel müziğe doğru bir müzik eğitimi verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Barbon, Bacon, Sanders, Knighton and Kokas 1975; Szönyi, 1983; Choksy, 1988; Klinger, 1990; Forrari, 1995; Sullivian, 2014, Houlahan and Tacka, 2015). Dolayısı ile Kodály ile müzikal bilgi aktarımı yapacak olan bir eğitmenin, yerel müzikleri içeren bir repertuvara ihtiyacı bulunmaktadır.

Ülkemizde yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde, Kodály Yaklaşımı/Yöntemi ile halk ezgilerimizin ilişkilendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma Kodály yaklaşımını, okul müzik eğitimimizde kullanılan Türk Halk Ezgileri ile ilişkilendirmek amacı ile yapılmıştır.

MATERYAL & YÖNTEM

Kodály Yöntemi' ni Türk Halk Ezgileri ile ilişkilendirmek için ve okul müzik eğitiminde kullanılan halk ezgilerinin seçimi için doküman analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonrasında, Kodály Yöntemi' nin öngörmüş olduğu '*melodik ve ritmik öğe öğretim sıralaması*' dikkate alınarak, seçilen halk ezgileri bir sıralamaya tabi tutulmuş ve bu şekilde, Kodály Yöntemi' ni uygulamaya yönelik sıralı bir repertuvar oluşturulmuştur. Sonrasında bu repertuvara uygun *'melodik öğe öğretim sıralaması'* ve *'ritmik öğe öğretim sıralaması'* düzenlenmiştir.

Araştırmanın doküman analizi aşamasından sonra, elde edilen bilgiler doğrultusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşleri alınacak olan uzmanlar, öncelikle Macaristan – Kécskemét Kodály Enstitüsü'nde görev alan müzik eğitimcilerinden seçilmiştir. Yurt içinde ise, Kodály ile ve koro - ses eğitimi ile ilgili çalışma yapmakta olan müzik eğitimcileri ile iletişime geçilmiştir. Yurt içinden ve yurt dışından görüşlerine başvurulacak olan uzmanların, çalışma alanları göz önünde bulundurularak hazırlanan değerlendirme formları, elektronik posta yolu ile kendilerine ulaştırılmıştır.

Tablo.1. Görüşlerine başvurulan yurt içi/ yurt dışı uzman alan eğitimcileri ile ilgili bilgiler

Uzman	Mesleki deneyim	Çalışma alanı	Yurt içi/Yurt dışı durumu
Uzman 1	55 yıl	Koro Eğitimi ve Yönetimi/Ses Eğitimi/Şan	Yurt içi
Uzman 2	18 yıl	Kodály Müzik Öğretim Yöntemi/Piyano Eğitimi/İlkokul-Ortaokul Müzik Eğitimi	Yurt içi
Uzman 3	25 yıl	Koro Eğitimi ve Yönetimi/Ses Eğitimi/Şan	Yurt içi

Uzman 4	17 yıl	Koro Eğitimi ve Yönetimi	Yurt içi
Uzman 5	25 yıl	Müzik – Solfej Eğitimi/Koro Eğitimi ve Yönetimi	Yurt dışı
Uzman 6	27 yıl	Koro Eğitimi ve Yönetimi/Solfej Eğitimi/Müzik Pedagojisi	Yurt dışı

Görüşlerine başvurulan uzmanların mesleki deneyimleri ve uzmanlık alanları ile ilgili bilgiler yukarıda bulunan tablo içerisinde gösterilmektedir. Bu bilgiler ışığında, uzman alan eğitimcilerinin ortalama 20 yıllık mesleki deneyime sahip oldukları gözlenmektedir.

Veri toplama sürecinde araştırmacının rolü

Araştırmacı, yurt içi ve yurt dışı kaynaklar ile ilgili literatür taramasını gerçekleştirdikten sonra, daha detaylı ve birincil kaynaklı verilere ulaşabilmek için 2018 yılının temmuz ayında, Macaristan' ın Kécskemet şehrinde, Liszt Akademisi' ne bağlı Kodály Enstitüsü' nün düzenlediği "Kodály Summer School, 2018" programında, toplam 37 saatlik 'solfej-koro' dersi ve 'ilkokul müzik eğitimi/şarkı oyunları' ile ilgili 20 saatlik atölye çalışmasına katılmıştır. Ayrıca enstitü, Macaristan' da bulunan ve Kodály' nin çalışmalarını bünyesinde barındıran ikinci büyük kütüphaneye ve yurtdışından gelen ziyaretçiler için, müzik pedagojisi arşivine sahiptir. Araştırmacı kendi çalışması ile ilgili fayda sağlayacağını düşündüğü yazılı kaynakları bu kütüphane ve arşivden edinmiştir. Daha sonra elde edilen tüm kaynaklar, yurt içinde edinilen kaynaklar ile birlikte taranmıştır.

Doküman analizi yapabilmek için, yurt içinde Kodály Yaklaşımı/Yöntemi ile doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olduğu düşünülen toplam 72 adet akademik çalışma ve 12 adet kitap araştırmaya dâhil edilmiştir. Akademik çalışmaların 46 adedi ve yayınlanmış kitapların 12 adedinin, Kodály Yaklaşımı/Yöntemi ile dolaylı olarak ilişkili olduğu, geriye kalan 24 çalışmanın Kodály Yaklaşımı/Yöntemi ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Doğrudan ilişkili olduğu düşünülen 24 çalışma içerisinde, ders planı örneği sunan araştırmalar olmakla birlikte, görece ilkokul ve ortaokulda görev yapan müzik eğitimcilerini, Kodály Yöntemi' ni, ders içerisinde uygulamaya teşvik edebilecek çalışmalar olmadığı düşünülmektedir.

Yurt dışı kaynaklarının ise tamamının analiz edilmesinin mümkün olamayacağı göz önünde bulundurularak, elektronik veri tabanları üzerinden ulaşılan ve araştırmaya dâhil edilen akademik çalışmalar 47 adettir. Bu akademik çalışmalar doğrudan Kodály Yaklaşımı/Yöntemi ile ilişkilidir. Araştırmacının yurt dışı eğitim-arşiv/kütüphane taramasında, kendisine faydalı olacağını düşündüğü ve araştırmaya dâhil ettiği kitaplar ise 13 adettir, bunlardan 10 tanesi ders planlama ile ilgili kitaplardır. Diğer kitaplar ise Zoltan

Kodaly' nin müzik öğretiminde benimsediği felsefi ilkeleri ve kaleme aldığı yazıları içeren kitaplardır.

Tüm kaynaklar incelendikten sonra, Kodály ile halk ezgilerimizin ilişkilendirilmesi adına, okul müzik eğitiminde kullanılan Türk Halk Ezgileri tespit edilmiştir. Bunun için, MEB (Milli Eğitim Bakanlığı)' nın yayınlamış olduğu, 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7. ve 8.sınıf müzik ders kitapları ve müzik öğretmen kılavuz kitapları incelenmiştir. 2018 yılında MEB TTK (Talim Terbiye Kurulu)' nun müzik dersi öğretim programı ile ilgili yapmış olduğu değişiklik sebebi ile 4. sınıflara ait bir müzik öğrenci çalışma kitabı ya da müzik öğretmen kılavuz kitabına rastlanmamıştır. Bu sebeple ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının incelenmesi işine 2006 yılı müzik öğretim programı için hazırlanan müzik ders kitapları ve müzik öğretmen kılavuz kitapları da dâhil edilmiştir. Bu kitaplarda tespit edilen halk ezgilerine dair bilgiler tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo.2. Müzik öğretmen kılavuz kitaplarında tespit edilen halk ezgileri

İncelenen Kitap	***Yazarı***	***Yayın evi Yayın yılı***	***Tespit edilen Türk Halk Ezgisi sayısı***
2.Sınıf öğretmen kılavuz kitabı	Neşem YAŞAR	MEB, 2017 (2006 müfredatına uygun)	17 halk ezgisi 2 tekerleme
3.sınıf öğretmen kılavuz kitabı	Neşem YAŞAR	MEB, 2017 (2006 müfredatına uygun)	19 halk ezgisi 2 tekerleme
4-5.Sınıf öğretmen kılavuz kitabı	Neşem YAŞAR Metin ÇELİK Barış ARDA ŞENDAĞ	MEB, 2013 (2006 müfredatına uygun)	16 halk ezgisi 3 tekerleme
6-7-8.Sınıf öğretmen kılavuz kitabı	Metin ÇELİK Barış Arda ŞENDAĞ	MEB, 2017 (2006 müfredatına uygun)	36 halk ezgisi (8.sınıf seviyesinde 1Kıbrıs, 1Özbek halk ezgisi)

Tablo.3. Öğrenci çalışma kitaplarında tespit edilen halk ezgileri

İncelenen Kitap	***Yazarı***	***Yayın evi Yayın yılı***	***Tespit edilen Türk Halk Ezgisi***
1.Sınıf öğrenci	Metin ÇELİK Yüce EFENDİOĞLU Hasan ÖZER İdil ÖZKAN	MEB, 2018	2 halk ezgisi 1 ninni

çalışma kitabı			5 tekerleme
2.Sınıf öğrenci çalışma kitabı	İbrahim GÖKMEN Özgün MARUL Fatih YAVUZ	MEB, 2018	3 halk ezgisi 1 ninni
3.Sınıf öğrenci çalışma kitabı	Selda ARAS Burcu GERÇEK Cumhur KÖKKEÇECİ Kamer TÜRKİLİ	MEB, 2018	4 halk ezgisi
4.sınıf öğrenci çalışma kitabı	Bengü Keziban ÇALIŞKAN Çağdaş SEVİNÇ Serap Tamay TEZCAN Eda VARLI ESEN	MEB, 2018	2 tekerleme 2 halk ezgisi (dinleme önerisi şeklinde)
5.Sınıf öğrenci çalışma kitabı	Metin ÇELİK Yüce EFENDİOĞLU Hasan ÖZER İdil ÖZKAN	MEB, 2018	9 halk ezgisi
6.sınıf öğrenci çalışma kitabı	Elvan Vural AKÇALI Duygu TOPAL Burcu YAMANER Özgül ÇAKAR	MEB, 2018	8 halk ezgisi
7.Sınıf öğrenci çalışma kitabı	Zülküf BAŞTÜRK Pınar CANDAN Mehmet Ali GÖNÜL Özgür Menderes ÖZTÜRK Hatice TEZCAN	MEB,2018	20 halk ezgisi
8.Sınıf öğrenci çalışma kitabı	Zülküf BAŞTÜRK Pınar CANDAN Mehmet Ali GÖNÜL Özgür Menderes ÖZTÜRK Hatice TEZCAN	MEB, 2018	22 halk ezgisi (2Azerbeycan,1Kıbrıs,1 Özbek Halk ezgisi)

İncelemeler sonrasında, farklı sınıf seviyelerinde tekrar edilen halk ezgileri sıralamadan çıkarıldıktan sonra, yaklaşık 68 adet Türk Halk Ezgisi sıralama yapmak üzere listelenmiştir. Bu halk ezgileri, Kodály Yöntemi' nin müziksel işitme-okuma-yazma tabanlı müzik öğretimi konusunda öngördüğü, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene ilkeleri gözetilerek, önce içerdikleri ses genişliği bakımından, daha sonra da içerdikleri ritim süreleri bakımından sıralanmışlardır. Çalışmanın sınırlılıkları gereği, ses genişliği do-re-mi-fa-sol-la-si-do'(d-r-m-f-s-l-t-d') arasında bulunan 46 adet ezgi üzerinden bir çalışma yürütülmüştür. Kodály ile halk ezgilerimizin ilişkilendirilmesi aşamasında bu 46 adet halk ezgisi kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Kodály Yönteminin önerdiği '*melodik öğe öğretim sıralaması*' na ilişkin tüm veriler gözden geçirilmiş, anaokulundan lise dönemine kadar uzanan bir öğretim sıralamasının mevcut olduğu tespit edilmiştir. Kodály Yöntemine ait repertuvarda bulunan ve ses aralığı do-re-mi-fa-sol-la-si-do' (d-r-m-f-s-l-t-d') arasında olan şarkıların genel itibari ile 1.-5.sınıf aralığında öğretildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın kapsamı gereği, '*melodik öğe öğretim sıralaması*' için 1.-5. sınıf seviyeleri dikkate alınmıştır. Tabloda belirtilen sesler, Kodály Yönteminin araçlarından biri olan 'solmizasyon heceleri' gözetilerek ifade edilmiştir.

Tablo.4. Kodály Yöntemine göre melodik öğelerin öğretimi

Kodály Yöntemine göre öğretilecek olan melodik öğelerin sıralaması
s – m
s – m – d
l – s – m – d
l – s – m – r – d
d′ – l – s – m – r – d
l – s – m – r – d – l,
l – s – m – r – d – l, – s,
s – f – m – r – d
m – s – d – t, – l,
l – s – f – m – r – d – t, – l,
d′ – t – l – s – f – m – r – d

Kodály Yöntemi kapsamında, melodik öğe öğretiminin *s-m (sol-mi)* küçük üçlü aralığı ile başladığı görülmektedir. Yöntem, müziksel işitme-okuma-yazma çalışmalarında pentatonik diziyi temel alarak çalışmaların devam etmesini öngörmektedir. Bu nedenle *s-m* aralığı pekiştirildikten sonra, bu aralığa bir büyük ikili eklenerek melodik öğelerin öğretimine devam edilir. Sırasıyla do (d), la (l), re (r), do' (d'), la, (l,) ve son olarak sol, (s,) sesi öğretildikten sonra, yarım ses aralıklarının öğretimine geçilmektedir. Öncelikle öğrenilen pentatonik diziye fa (f) sesi eklenir ve daha sonra si (t) sesi de öğretilerek, 5. Sınıfın sonunda öğrenci bir oktavlık ses aralığındaki tüm notaların öğrenimini gerçekleştirmiş olur.

Bu çalışmada, Kodály Yönteminin öngördüğü ilkelere bağlı kalınarak, okul müzik eğitiminde kullanılan toplam 46 adet Türk Halk Ezgisi, içerdikleri ses genişlikleri gözetilerek basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Bu sıralama yapılırken, halk ezgilerinin öğretimi için MEB' in tavsiye ettiği sınıf seviyeleri

dikkate alınmamış, tıpkı Kodály Yöntemi' nde olduğu gibi yavaş yavaş ses aralığı genişleyen bir '*melodik öğe öğretim sıralaması*' gerçekleştirilmiştir. Bu sıralamaya ilişkin düzenlenen tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo.5. Türk Halk Ezgilerine melodik öğelerin öğretimi

Türk Halk Ezgilerimize göre hazırlanmış repertuvara göre öğretilecek olan melodik öğelerin sıralaması
f – s – l
m – f – s
m – f – s – l
r – m – f – s
r – m – f – s – l
m – f – s – l – d′
r – m – f – s – l – d′
d – r – m – f – s – l – d′
d – r – m
(d) – r – m – f
d – r – m – f – s
(d) – r – m – f – s
d – r – m – f – s – l
(d) – r – m – f – s – l
t‚– d – r – m
t‚– d – r – m – f – s
t‚ – d – r – m – f – s – l
d – r – m – f – s – l – t – d′

Okul müzik eğitimimiz içerisinde öğretilmesi tavsiye edilen halk ezgilerinin melodik yapıları incelendiğinde, pentatonik bir dizilimin olmadığı görülmektedir. Kodály yöntemi ise müzik eğitimine pentatonik diziden başlar ve bunu kendi halk ezgileri ile bağdaştırır. Ayrıca Kodály Yöntemi' nde olduğu gibi yavaş yavaş ses aralığının genişletildiği bir repertuvar sıralaması da ülkemiz okul müzik eğitiminde bulunmamakta, her sınıf seviyesinde farklı ses genişliğinde halk ezgilerinin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin; bu çalışma için yapılan sıralamada, en başta yer alan f-s-l (fa-sol-la) ses genişliğindeki halk ezgileri 3. ve 4. sınıfta öğretilmesi tavsiye edilen ezgilerdir. Bu aralıktan daha dar bir ses genişliğine sahip herhangi bir ezgi bulunmaması

sebebi ile sıralamaya f-s-l (fa-sol-la) seslerini içeren bu ezgilerden başlanmıştır.

Kodály Yöntemi' nde ilk sırada yer alan küçük üçlü aralığındaki s-m (sol-mi) notalarının öğretiminde, yalnızca sol ve mi sesleri müzikal öğe olarak öğrencilere aktarılmaktadır. Mi ve fa sesleri yarım aralıkta sesler olduğu için bu aralık sonraki aşamalarda öğrencilere aktarılmaktadır. Bizim halk ezgilerimizin içerdiği ses aralıkları sebebi ile yukarıdaki tabloda ikinci sırada yer alan m-f-s (mi-fa-sol) seslerini içeren halk ezgisi, içerisinde yarım ses aralıklarını da barındırmasına karşılık ikinci sırada yer almaktadır. Son sırada yer alan do-re-mi-fa-sol-la-si-do' (d-r-m-f-s-l-t-d') ses aralığında bulunan halk ezgileri de yine 3. ve 4. sınıf müzik ders kitaplarında yer almaktadır.

Kodály Yöntemi' nde, her bir ses genişliği için yaklaşık bir yıl boyunca çeşitli çalışmalar yapılırken, bizim sistemimizde tavsiye edilen öğrenim durumu, yaklaşık bir yıl içerisinde öğrencinin bir oktavlık ses genişliğindeki bir halk ezgisini söylemesini, öğrenmesini öngörmektedir. Kodály Yöntemi, evrensel pedagojik yaklaşımları benimsemesi sebebi ile melodik öğelerin öğretimine, minör üçlüleri kullanarak ve genellikle inici yapıda ezgiler kullanarak başlamaktadır. Ülkemizde ise bu şekilde sistematik bir ilerleme gözlenmemekte, çocuk sesi ile ilgili olarak pedagojik gelişim göz bulundurulmadan, halk ezgileri öğretim materyali olarak müzik eğitimine dâhil edilmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında, ülkemiz okul müzik eğitiminde kullanılan '*melodik yapı – ses genişliği*' sıralaması ile Kodály Yönteminin kullandığı '*melodik yapı – ses genişliği sıralaması*' paralel olarak ilerlememektedir. Bu durumun, Kodály Yönteminin okullarımızda kullanılmasına engel bir durum olarak düşünülmemesi gerekir. Zira Kodály, bu müzik öğretim sistemini geliştirirken ana tema olarak halk ezgilerini kullanmış ve yöntemi kendi ülkelerinde kullanmak isteyenlere, adaptasyon konusunda, her ülkenin kendi halk ezgilerini odak noktası olarak belirlemesi gerektiğini önemle belirtmiştir. Melodik öğelerin öğretim sıralaması, bozulamaz, atlanamaz, değiştirilemez bir sıralama olmamakla birlikte, adaptasyon sırasında kültürel farklılıklar gözetilerek bir uyarlama yapılabileceğini belirtmiştir.

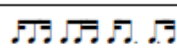
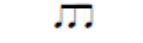
Yapılandırılan melodik öğe öğretim sıralaması ile ilgili olarak uzman alan eğitimcilerinin görüşleri ise genel olarak yapılan sıralamanın uygun olduğu yönündedir. Kodály yönteminde başlangıç olarak sol-mi (s-m) aralığının seçilme sebebinin, çocukların pedagojik olarak bu ses aralığına yatkın olmalarını gösteren uzman eğitimciler, ülkemizde bu durumun göz ardı edildiğin vurgulamışlardır. Aslında ülkemizde pentatonik yapıda da halk ezgilerinin olduğu ancak bunların sıkça kullanılmadığı, halk ezgilerimizin melodik yapılarının incelenmesi ve pentatonik yapıdan bağımsız ancak pedagojik olarak çocukların seslerinin doğal melodik yapıları göz önünde

bulundurarak sistematik bir sıralamaya sokulması yönünde çalışmaların yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Melodik öğe öğretim sıralaması ile ilgili incelemeler yapıldıktan sonra, Kodály Yönteminin önerdiği 'ritmik öğe ve ölçü birimlerinin öğretim sıralaması' na ilişkin tüm veriler gözden geçirilmiştir. Ayrıca okul müzik eğitiminde kullanılan, seçili Türk Halk Ezgilerimizin içerdiği ritmik öğeler tespit edilmiştir. Yapılandırılan sıralama ile ilgili olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Okul müzik eğitimimizde kullanılan halk ezgilerinin içerdiği ritmik öğeler ile Kodály Yöntemi' nin tavsiye ettiği 'ritmik öğe ve ölçü birimlerinin öğretim sıralaması' aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

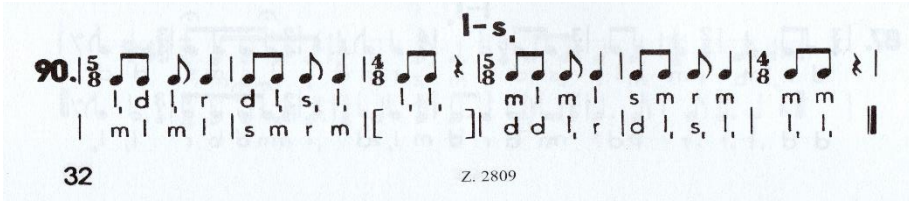
Tablo.6. Kodály Yöntemine göre öğretilecek ritmik öğelerin sıralaması ile Türk Halk Ezgilerine ait repertuara ilişkin öğretilecek ritmik öğelerin sıralaması

Kodály yöntemine göre öğretilecek ritmik öğelerin sıralaması	Kodály yöntemine göre öğretilecek ölçü birimlerinin sıralaması	Türk Halk Ezgilerimiz için hazırlanmış repertuvara göre öğretilecek ritmik öğelerin sıralaması	Türk Halk Ezgilerimiz için hazırlanmış repertuvara göre öğretilecek ölçü birimlerinin sıralaması
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ta)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (düm)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ti-ti)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tek-tek)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü		2/4 Basit çift zamanlı ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tay)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (teke-tek/tek-teke)
	6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü (ti-ti-ti)		4/4 Basit çift zamanlı ölçü (teketeke)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tam-ti)		4/4 Basit çift zamanlı ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü		4/4 Basit çift zamanlı ölçü
	6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü (tam-tam)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tek-düm-tek)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (syn-co-pa)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tek-kâ)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ti-tam)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü (kâ-tek)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü		6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü
	6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü		6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tiritiri)		6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ti-tiri)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tiri-ti)		2/4 Basit çift zamanlı ölçü
	3/4 Basit üç zamanlı ölçü		5/8 Asimetrik ölçü
	3/4 Basit üç zamanlı ölçü		5/8 Asimetrik ölçü

	(too-ta)		
	3/4 Basit üç zamanlı ölçü (toe)		5/8 Asimetrik ölçü
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tim-ri)		4/4 Basit çift zamanlı ölçü (dü-mek-ke/tek-teke/ dü-mek/düm-me)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (ri-tim)		6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü (tek-tek-tek/kâ)
	6/8 - 6/4 - 12/8 Bileşik çift zamanlı ölçü (tim-ri-ti)		4/4 Basit çift zamanlı ölçü (teketeke/tek-tek/teke-tek)
	2/4 Basit çift zamanlı ölçü (tri-o-la)	-	4/4 Basit çift zamanlı ölçü
	9/8 Bileşik üç zamanlı ölçü		7/8 Aksak ölçü
	5/8 – 5/4 – 7/8 Aksak ölçü		9/8 Aksak ölçü

Kodály Yöntemi ve okul müzik eğitiminde kullanılan Türk Halk Ezgileri' nden oluşturulan repertuvar arasındaki ritmik öğelerin öğretimi ile ilgili olarak, yukarıdaki bilgiler dâhilinde, her iki sıralama arasında belirgin bir fark olmadığı gözlenmektedir. Her iki sıralamada da ritmik öğelerin öğretimine 'dörtlük nota' ile başlanmakta sonrasında 'sekizlik nota' öğretimine geçilmektedir. Kodály Yöntemi' nde 'dörtlük sus' öğesi verildikten sonra ikilik nota öğretimine geçilir. 6/8' lik formunda sekizliklerin öğretimi pekiştirilir ve sonrasında 'noktalı dörtlük' lerin öğretimine geçilir. Çeşitli ölçü birimlerinde öğrenilen öğeler pekiştirildikten sonra 'onaltılık nota' öğretimine geçilir ve 3/4' lük ölçü birimi ile birlikte diğer ritmik öğelerin öğretimi sırası ile sağlanır. Okul müzik eğitimimizde kullanılan Türk Halk Ezgileri' ne göre yapılandırılmış sıralamada ise 'dörtlük sus' öğesi öğretildikten sonra 'onaltılık nota' öğretiminin gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir. Sonrasında 4/4' lük ölçü birimi içerisinde 'ikilik' ve 2/4' lük ölçü birimi içerisinde 'noktalı dörtlük' öğesinin öğretilmesi daha sonra 6/8' lik ölçü birimi içerisinde 'sekizlik nota' ların pekiştirilmesi önerilmektedir. Oluşturulan örnek repertuvarda, genel itibari ile basit çift zamanlı, bileşik çift zamanlı ölçü birimleri kullanılırken, Kodály repertuarı içerisinde çoğunlukla basit çift zamanlı ve basit üç zamanlı ölçü birimlerinin olduğu görülmektedir. Genellikle diğer ülkelerin halk müziklerinde karşılaşmadığımız, bizim 'aksak' olarak ifadelendirdiğimiz ölçü birimlerinden 5/8'lik ve 7/8' lik ölçü birimlerine, Kodály repertuarında da yer verilmektedir. " *Ötfokú Zene I* " isimli melodik ve ritmik egzersiz içeren kitabında da 5/8' lik aksak yapıda yazılmış egzersizler olduğu görülecektir.

Türk Halk Ezgileri içerisinde 5/8' lik aksak ölçü birimini '1-2/1-2-3' veya '1-2-3/1-2' şeklinde kalıplandırırken, bahsedilen bu egzersizlerde ki kalıbın '1-2/1/1-2' veya '1/1-2/1-2' şeklinde olduğu gözlemlenebilir.



Resim.1. Ötfokú Zene I No: 90 (Kodály, 1945:32)

Kodály Yönteminde ritim süreleri 'ta – titi' gibi hecelerle ifade edilirken, halk ezgilerimizin içerdiği ritim sürelerini ifadelendirmek için, Özgür ve Aydoğan (2005)' nın hazırlamış olduğu '*Müziksel Yazma Eğitimi ve Ezgi Bankası*' kitabında yer alan 'düm – tek tek' gibi heceler tercih edilmiştir.

Kodály Yöntemi ve okul müzik eğitiminde kullanılan Türk Halk Ezgileri' nden oluşturulan repertuvar arasındaki ritmik öğelerin ve ölçü birimlerinin öğretimi ile ilgili olarak alınan uzman görüşleri ise genel olarak yapılan sıralamanın uygun olduğu yönündedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kodály Yöntemi için kullanılan '*melodik öğe öğretim sıralaması'* pedagojik olarak çocuk sesinin yapısı göz önünde bulundurulduğunda, verilen ezgilerin kolaylıkla seslendirilebilmesi için küçük üçlü, sol-mi (s-m) aralığı ile başlamaktadır (Choksy,1969). İlerleyen seviyelerde pentatonik dizi elde edildikten sonra yarım ses aralıklarının öğretimine geçilmektedir. Yarım ses aralıklarının seslendirilmesinde erken yaş çocuklarının zorlanması sebebi ile bu sesler, pentatonik dizi tam olarak öğrenildikten sonra gerçekleştirilmektedir (Richards, 1966; Choksy, 1988; Moehrke, 1990). Fakat yarım seslerin öğretilmesi ile ilgili durum kültürlere bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Winters, 1970; Choksy, 1988). Bu sıralamaya göre bir oktavlık ses aralığının öğretimi 6. sınıf seviyesine gelindiğinde tamamlanmış olur. Aynı zamanda her bir yeni ses öğretimi için hazırlanmış onlarca parçalık repertuvar, halk ezgilerinin desteği ile çocukların müzikalitesini geliştirmede yardımcı materyal olarak hazırlanmış durumdadır (Barbon, Bacon and oth. 1975; Klinger, 1990). Ülkemiz müzik eğitiminde ise böyle bir sıralama gözetilmemekle birlikte, birinci sınıf seviyesinden sekizinci sınıf seviyesine kadar kullanılan halk ezgilerinin sayısı son derece azdır ve öğretilecek yeni melodik öğelere ilişkin hazırlanmış, halk ezgilerimizi pekiştirecek geniş bir repertuvar bulunmamaktadır. Ayrıca, okul müzik eğitimimizde kullanılan halk ezgilerimiz pentatonik dizilim göstermemektedir.

Türk halk ezgilerimizin pentatonik dizi ile olan ilişkisi geçmişten günümüze müzik eğitimimizde bir tartışma konusu olarak ele alınmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak iki ayrı görüş bulunmaktadır. Bir grup müzik eğitimcisi Türk Halk Ezgilerinin kökeninin pentatonik diziye dayandığını savunurken, bir diğer grup bu dizilimin Türk Müziği ile ilişkili olmadığını savunmaktadır (Sipos, Csáki, Uçan, Tura ve Gedikli, 2005). Cumhuriyet döneminin önemli bestecilerinden Ahmet Adnan Saygun' un bu konu üzerine yazmış olduğu çeşitli kaynaklar, Türk Müziği' nin pentatonik dizi ile olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Ancak zaman içerisinde bu görüşlerinden vazgeçmiş ve Türk Müziği' ni pentatonik dizilimden ayrı olarak ele almıştır (Saygun, 1936; Aracı, 2001; Sipos ve diğerleri, 2005).

Türk Halk Müziği bünyesinde pentatonik dizilimde sayıdaki türkülerin az olması, Kodály Yöntemi' nin öngörmüş olduğu '*melodik öğe öğretim sıralaması*' nın birebir olarak uygulanmasına engel olabilir. Fakat Kodály Yöntemi' ni kendi müzik eğitimi sistemlerine adapte etmek isteyen ülkeler öncelikle kendi halk ezgilerinin öngördüğü melodik öğeleri ve ses aralıklarını tespit ederek, melodik öğelerin öğretimi için bir başlangıç noktası belirlemektedirler (Winters, 1970, Choksy, 1988, Gerling, 2003; Sullivian, 2014;). Zoltan Kodály, yöntemin diğer ülkeler için adaptasyonu söz konusu olduğunda, kesinlikle yerel halk ezgilerinin ana materyal olarak kullanılması gerektiğini ve yöntemi olduğu gibi alıp, değişik kültürlerde hiçbir değişiklik yapmadan uygulamaya çalışmanın yararsız olacağını önemle vurgulamaktadır (Kodály, 1967).

Ritmik öğelerin ve ölçü birimlerinin öğretimi ise paralel ilerlemekte iken, öğelerin devamında çeşitli ayrılıklar gözlenmektedir. Bu durumun, halk ezgilerinin ritmik motiflerinin birbirlerinden farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kodály Yöntemi' nin adaptasyonu konusunda, ülkelerin halk müziklerinin ritmik yapılarına göre, öğretilmek istenen ritmik öğelerin ve ölçü birimlerinin sıralaması değişebilir. Choksy (1988), '*Kodály Method'* başlıklı kitabında, ölçü birimlerinin öğretimi ile ilgili olarak, Macar dilinde konuşmanın her zaman vurgulu bir hece ile başladığını, bu nedenle Macaristan' daki çocuk şarkılarının çoğunun 2/4' lük olduğunu belirtmiştir. Ancak İngiliz dilinde konuşmanın hem vurgulu hem de vurgusuz heceler ile başlayabildiğini bu nedenle çocuk şarkılarının da çoğunluğunun hem 2/4' lük hem de 6/8' lik ölçü birimlerinden oluştuğunu belirterek bu farklılığın göz önünde bulundurularak yöntemin bu doğrultuda uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısı ile Kodály Yöntemi' nin Türk Halk Ezgileri' ne uyarlanarak uygulanması konusunda ritmik öğelerin ve ölçü birimlerinin öğretim sıralamasını belirleyecek olan halk ezgilerimizin ritmik yapısıdır.

Tüm bu veriler ve görüşler göz önünde bulundurulduğunda, Kodály Yöntemi' nin Türk Halk Ezgilerinden oluşturulan repertuvarı uygulamak

için uygun olduğu gözlenmektedir. Kodály Yöntemi ile Türk Halk Ezgileri' ne göre hazırlanan repertuvar arasındaki özellikle melodik öğe farklılığı bu uygulamaya engel teşkil etmemektedir. Dünya ülkelerinde gerçekleştirilen yöntem adaptasyonlarına bakıldığında, (Vajda, 1974; Zemke, 1976; Choksy, 1988; Sullivian, 2014; Boucher, 2017; Sheridan, 2018), her ülkenin yöntemi uygularken kendi halk müziklerine göre şekillendirdiği gözlenmektedir. Dolayısı ile yöntem araçlarını kendi halk ezgilerimize uygun olacak şekilde biçimlendirme konusunda Kodály Yaklaşımı/Yöntemi bize izin vermektedir. Çocuklarımızın halk müziğimizi özümseyerek öğrenebilmeleri için Kodaly' nin vurguladığı şekilde, sistemli ve pedagojik olarak çocuğu ve neler yapabileceğini bilerek hareket etmek, müzik eğitimimiz açısından fayda sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

1. Aracı, E. (2001). *Doğu – Batı Arası Müzik Köprüsü.* Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.
2. Barbon, M.J., Bacon, D., Sanders, J., Knighton, K.B., Kokas, K. (1975). *Kodály for beginning levels/volume 1*. Massachusetts: Kodály Musical Training Institute.
3. Boucher, H. International Kodály Symposium 2017, University of Alberta, Canada. Erişim adresi: http://www.helenebоucher.ca/conference_eng.html
4. Choksy, L. (1969). Kodály in and out of context. *Music Educators Journal*, *55*(8), 57-59.
5. Choksy, L. (1988). The Kodály Method. New Jersey: Prentice Hall ISBN: 0-13-516873-2 01
6. Forrari, K. (1995). *Music in Preschool*. (Translated and adapted: Sinor, J.). Budapest: Kultura Foreign Trading Co. ISBN: 963 13 3385 X
7. Gerling, S. (2003). *Adapting the Kodály approach for use in the public elementary schools of Long Beach, California with thirty-four lesson plans for first graders* (Doctoral dissertation). Silver Lake College, Manitowoc, Wisconson.
8. Houlahan, M. ve Tacka, P. (2015). *Kodály In The First Grade Classroom: Developing The Creative Brain In The 21th Century*. New York: Oxford University Press.
9. Klinger, R. (1990). *Lesson Planning In a Kodály Setting- a Guide for Music Teachers*. California.
10. Kodály, Z. (1945*). Ötfokú Zene I. 100 Magyar Népdal.* Editio Musica Budapest: Budapest.

11. Kodály, Z. (1967). Folk song in pedagogy. *Music Educators Journal*, 53(7), 59-61.

12. Moehrke, K. L. (1990). *The Kodály Concept of Music Education as it Applies to Choral Warm-ups for the Middle School Choir*. (Doctoral dissertation) Silver Lake College, Manitowoc, Wisconson.

13. Özgür, Ü. ve Aydoğan, S. (2005). *Müziksel yazma eğitimi ve ezgi bankası.* Gazi Kitapevi, Ankara. ISBN: 975-96942-3-9

14. Richards, M. H. (1966). The Kodály system in the elementary schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 44-48.

15. Saygun, A. A. (1936). *Türk Halk Mûsikîsinde Pentatonism*. Nümune Matbaasi.

16. Sheridan, M. M. (2018). The Kodály concept in the United States: Early American adaptations to recent evolutions. *Journal of Historical Research in Music Education*, 41(1), 55–72.

17. Sipos, J., Csáki, E., Uçan, A., Tura, Y. ve Gedikli, N. (2005). *Türk-Macar Halk Müziğinin Karşılaştırmalı Araştırması.* Aydan Yayıncılık: Ankara.

18. Sullivan, L. (2014). *Adapting the kodály approach in the Irish secondaryschool music classroom*. Silver Lake College, Wisconson.

19. Szönyi, E. (1983). *Kodály' s Principles in Practice*. Budapest: Egyetemi Printing House

20. Vaịda, C. (1974). *The Kodály Way to Music: The Method Adapted for British Schools*. Boosey & Hawkes: London.

21. Winters, G. (1970). The Kodály concept of music education. *Tempo*, (92), 15-19.

22. Zemke, L. (1976). Kodály 35 Lesson Plans and Folk Song Supplement. Mark Foster Music Company. ISBN-10**:** 091665604.

DRAMATERAPİNİN DOWN SENDROMLU BİREYLERİN SOSYAL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE KATKISI

Meral ÖZÇINAR

(Doç. Dr.), Uşak Üniversitesi İletişim Fakültesi, meral.ozcinar@usak.edu.tr

ÖZET

Dramaterapi, günümüzde psikoterapinin bir alt yöntemi olarak farklı gruplarda uygulanan ve özellikle faklı nedenlerle dezavantaj yaşayan bireyler üzerinde aktif rolü olduğu kabul edilen bir terapi yöntemidir. Farklı metadojileri kullanan dramaterapi, bireyin iç dünyasını ve geçmişini çalışmanın içine dâhil eden eylem odaklı birçoklu yaklaşım biçimidir. Tiyatronun ve performans sanatlarının farklı özelliklerini terapinin içine dâhil eder. Dramaterapi; günümüzde travmaların iyileştirilmesi, bağımlılıkların giderilmesi gibi önemli sorunların çözümlenmesinde psikiyatri kliniklerinde kullanılmaktadır. "Dramaterapi, aktif ve yaratıcı bir psikoterapi biçimi olup kişinin güçlü yanlarını ve potansiyelini çalışmaya katar. Aynı zamanda kişinin yaralarını kucaklayarak yeni hayat duruşlarının pratiğini ya da provasını yapar." (Emunah, 1994, s.31).

Dramaterapi deneysel bir metot olduğu için yöntemler odak grup ve ihtiyaçlarına göre geliştirilir. Bu nedenle tiyatro ve performans sanatlarının yöntemleri çalışmanın içine dâhil edilir. Resim, müzik, dans, film, fotoğraf ve video gibi sanatın farklı biçimleri, uygulanan grubun özelliklerine ve sorunun çözümüne uygun olarak kullanılabilir. Bu bağlamda dramaterapi yaşamın bir tiyatro olduğu metaforundan yola çıkarak ve bireyinde aktif bir tiyatro oyuncusu olduğu kabulüyle, sosyal ve psikolojik analizler geliştirir.

Bu çalışma, dramaterapinin mental retardasyon, konuşma güçlüğü, iletişim ve kendini ifade etme güçlüğü yaşayan down sendromlu bireylerin sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme potansiyelini araştırmayı hedeflemektedir. Bu nedenle bir yıl boyunca düzenli olarak ayda dört kez olarak yapılan dramaterapi seansları düzenlenmiştir. Bu süreçte periyodik aralıklarla down sendromlu bireylerin aileleriyle görüşmeler yapılmış, katılımcılara ise görsel olarak hazırlanan anketler uygulanmış ve çalışmaya katılan uzmanlar tarafından gözlemler yapılmıştır. Sürecin sonunda konuşulan kelime sayısında, göz kontağı, geri beslemeli iletişim ve kendini grup önünde ifade etme becerisinde önemli gelişmeler oluştuğu saptanmıştır. Bu çalışma, bir yıllık bir saha araştırmasının sonucunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dramaterapi, Sosyal ve İletişim Becerileri, Özel Gereksinimli Çocuklar, Down Sendromu.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Drama, doğası gereği
empati ve perspektife neden olur

(Emunah, 1994,
Leeder and Wimmer, 2006)

Dramaterapi

Yaratıcı drama, önceden yazılmış bir metni olmaksızın katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlama canlandırmalarıdır (San, 1998). Sanatın birçok kreatif kollarından yalnızca biri olarak yaratıcı drama, tarihsel dönemler içerisinde çeşitli kulvarlarda model alınarak kullanılmıştır. Yaratıcı drama çalışmaları, sanat eğitimi başta olmak üzere eğitim bilimlerinin tüm anabilim dallarından yararlanmaktadır (Yeğen, 2003: 2). Böylelikle yapılan çalışmalar bireysel gelişim perspektifi içerisinde; özgün düşüncelerin üretimi, gelişim, yaratıcılık, eleştirel düşünebilme üzerinde etki mekanizmalarının varlığı konuları üzerinde yoğunlaşmıştır. Tarihsel süreç içerisinde ise yaratıcı dramanın ilk olarak 1921'de John Dewey tarafından İngiltere'de uygulandığı bilinmektedir. 1954'de ise Peter Slade ve Brian Way tarafından ortaya atılan görüşler, yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin uygulama alanını geliştirici ilk teşebbüs olarak kabul edilmiştir. Günümüzde yaratıcı drama çalışmalarında kullanılan en önemli yaklaşımlardan biri olan Dorothy Heatcote ise 1970'li yıllarda yaratıcı dramanın kuramsal tanımını ve uygulamalardaki rolünü yeniden yorumlamıştır. Türkiye'deki çalışmalar incelendiğinde ise yaratıcı drama alanındaki çalışmaların Cumhuriyet'in ilk yıllarında Hakkı Baltacıoğlu ile birlikte gelişme göstermiş olduğunu, yakın geçmiş ile birlikte de İnci San'ın ve Tamer Levent'in çalışmalarının dikkat çektiğini belirtebilmektedir. Böylelikle yapılan çalışmalara bağlı olarak Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda ve Çağdaş Drama Derneği'nde yaratıcı drama çalışmaları başlatılmıştır (Öztürk, 2001:253). Ancak Heathcote ve onun geliştirdiği özgün yaklaşımlar, Türkiye'de yaratıcı drama alnında yeterince bilinmemekte ve akademik çalışmalarda ne yazık ki çok az temel alınmaktadır (Özen & Adıgüzel, 2017: 2).

Bireyi öğrenme sürecinde etkin kılan, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan, kendini geliştirmesine ve yaratıcı, üretken bir birey olmasına, kısaca bireyin tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunan bir yöntem olarak görülen yaratıcı drama (Kaf, 2000), günümüz eğitim sistemi içerisinde incelendiğinde; yaratıcılığı geliştirme, estetik ve sosyal gelişimi sağlama, eleştirel düşünme yeteneğini kazandırma, kendine güven duyma ve karar verme becerilerini geliştirme, dil ve iletişim becerilerini kazandırma,

soyut kavramları ve yaşantıları somutlaştırma (Adıgüzel, 1993 & Üstündağ, 1998) gibi amaçsal bir etki mekanizması içerisinde yer aldığını ifade etmektedir. Çünkü yaratıcı drama, temelde gereksinimlerden, ilgi alanlarından ve deneyimlerden yola çıkarak düşünce geliştirmeyi sağlamaya ve duyguları rahat ifade etmeye yöneliktir (Duatepe & Akkuş, 2006). Karma bir yapı içerisinde yer alan drama terapi, katılımcının fiziksel ve duygusal varlığının yeniden keşfedilmesinde olanak sağlayan yaratıcılığı ve kendiliğindenliği vurgulamaktadır (Jones, 1996: 100). Dramatik süreçlerin özellikleri ve çeşitli drama terapi metodları ile birlikte, farklı konseptler çizilerek oluşturulan drama terapisi; uyum ve güven duygusunun, özgür ve özgün düşünme yetisinin, iletişim iş birliğinin, duyguların verimli bir şekilde tanınmasının ve sözel anlatımın geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Aynı şekilde bu çalışmada da sonuca en verimli bir şekilde ulaşabilmek adına eylem odaklı bir çalışma yöntemi olan, drama terapisi yöntemi model alınmaktadır. Eğitim ile özdeşmiş ve eğitimin birçok alanında model alınarak kullanılan yaratıcı dramanın alan içinde genel bir geçerliliğinin olduğu görüşüne ulaşılabilmekte, ancak ilgili literatür tarandığında ise yaratıcı dramanın, zihinsel yetersizlik yaşayan özel gereksinimli çocuklar üzerinde etkileri üzerinde pek fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda da ortaya konulan bu çalışmada yaratıcı dramanın zihinsel yetersizlik yaşayan özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisinin belirginlik kazandırılması amaçlanmaktadır. Böylelikle çalışma ile birlikte zihinsel yetersizlik yaşayan özel gereksinimli çocuklar üzerinde; yeteneklerin, fiziksel ve düşünsel sağlığın, düşünme becerisinin, değerler oluşturulması ve fikirlerinin ifade edilebilmesinin, estetik anlayışın geliştirilmesinin ve özel gereksinimli çocukların kendi yaratıcı gücünü deneyerek bireysel ifade edilebilirliğin etkileri üzerinde araştırmalara yer verilmesi planlanmaktadır. Söz konusu yöntem ve amaçlar ile birlikte çalışma; yaratıcı dramanın, zihinsel yetersizlik yaşayan özel gereksinimli çocuklar üzerinde etki mekanizmaları içerisinde değerlendirilmesini mümkün kılarak, ulaşılan veriler üzerinden bir sonuçsala ulaşabilmeyi sağlayacaktır. Bahsi geçen sonuçsal ile birlikte Stabler'in eğitimde drama çalışmalarının ardından ulaştığı hedeflere benzer olarak konuşmada kendine güvenin gelişmesi, akıcılıkta gelişme, konuşma becerisinde gelişme, sözcük bilgisinde gelişme, duygu ve düşüncelerin ifade ve gelişimi, insanlarla iletişim kurabilme becerisinde gelişme, dinleme becerisinin kazanılması, farklı durumlarda farklı dilin kullanılması, tartışma, ayırt etme ve değerlendirme becerisinin kazanılması (Nixon, 1987, Akt.: Adıgüzel, 1993) gibi çıktıların zihinsel yetersizlik yaşayan özel gereksinimli çocuklar üzerinde de sağladığı başarı ve kazanımlar irdelenerek belirtilecektir. Çalışma aynı zamanda, ilgili literatüre katkı sağlaması ve gelecekte yapılacak diğer benzer çalışmalara kaynak olması bakımından önem arz etmektedir.

Dramaterapi Modelleri

Renee Emunah (Beş Aşamalı İntegratif Model), David Reed Johnson (Development Transformations), Robert Landy (Rol Teorisi), Pamela Dunne (Narradrama) farklı dramaterapi yöntemleri geliştirmiş önemli dramaterapistlerdir. Emunah'ın (1994) geliştirmiş olduğu Beş Aşamalı İntegratif Model; Hümanistik ve Analitik psikoloji ve Davranışçılık disiplinine dayanır. Reed'in geliştirmiş olduğu Development Transformations modeli ise; ünlü tiyatro uygulamacısı J. Gratovski ve Viola Spolin'in tiyatro anlayışı üzerine kuruludur. Dunne (Narradrama) (Dunne, 2009) Narrative Terapi (resim, müzik, dans, tiyatro, film, video ve fotoğraf gibi anlatıyı kullanan farklı sanat disiplinlerinin harmanlanmasından oluşur. Landy'nin Rol Teroisi ise; antropoloji, sosyoloji ve psikolojiden beslenir. Theodore Sarbin, ve Erwin Goffman gibi rol teorisyenleri bu metaforu daha ileriye götürerek yaşamı bir tiyatro-sahne performansı olarak tarif eden kompleks sosyo-psikolojik görüşler önermişlerdir (Landy 2009, s. 65).

Drama terapide odak guruptur. Psikodrama'dan farklı olarak tek kişinin hikâyesine odaklanmak yerine gurup içinde herkesin hikâyesi oyun alanında ses bulabilir. Bu tek kişinin hikâyesinin zaman zaman ön plana çıkmayacağı anlamına gelmez. Terapist bazen yönetmen, bazen oyuncu, bazen gözlemci olarak da çalışmayı yönlendirebilir. Drama terapi oyunculuk, doğaçlama, çeşitli teatral oyunlar, hikâye, masal, kukla, maske, pandomim ve önceden yazılmış sahneleri de çalışmaya dâhil edebilir (Emunah 1994, s. 19).

Dramaterapi, bireyin oyunla birlikte grup içinde hikâyesine bir farkındalık kazanmasını sağlar ve bu nedenle hikâyesinin farklı elementlerini ortaya koyarak onu yeniden yaratmasına olanak verir. Gerçek hayattan beslenmesinin yanı sıra hayali ve düşsel olanı da oyunun içine dâhil eder. Hayali ve imgesel olan çoğu zaman kişiyi gerçek hayattan uzaklaştırdığı için hayatın kısıtlayıcılığını ortadan kaldırır. Bu da kendini belirli bir duyguya sıkışmış ve o çemberin içinden çıkmayan danışanı hapsolduğu yerden çıkma şansı verir. İmgesel ve hayali olandan çıkacak teatral olasılıklar, gerçek hayattaki olasılıkları çağırır ve kişiye sıkıştığı yerden kendi yaratıcı kimliğini inşa ederek oradan çıkma şansı verir. Dramaterapi kişiye kendini yaratıcı olarak yeniden ifade etme şansı verirken, aynı zamanda güvenli bir ortam sağlayarak, kişinin kendin rahat ve konforlu bir alanda hissetmesine de olanak sağlar.

Yöntem

Araştırmada derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Bir yıl süren araştırma da toplam dört kez görüşme yapılmıştır. Down Sendromlu gençlerin ebeveynleri ve uzmanlar ile yapılan görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen elde edilen verilen veriler, hedef grupta yer alan katılımcılara uygulanan (resimli görsel olarak hazırlanan) anketlerden alınan sonuçlar ile birleştirilmiştir. Down sendromlu bireylerin okuma ve yazma

becerilerinin düşük olması ve sorulan sorular karşısında ifade düzeylerinin yetersiz olması nedeniyle uzmanlar tarafından görsel anketler geliştirilmiştir.

Hedef Grup

Hedef grup 12-35 yaş arasında ki 20 Down Sendromlu gençten oluşmaktadır.

Araştırma Ekibi

Araştırmada; Mentor, Drama Lideri, Özel Eğitim Öğretmeni, Sanat terapistleri çalışmıştır.

Araştırma Ortamı ve Araç Gereçler

Araştırma, İzmir'de Drama, film, dans, müzik, resim ve sanat terapi eğitimlerinin gerçekleşebileceği bir atölyede yapılmıştır. Dikkat dağıtacak obje ve renklerin olmadığı mekânda, ışık, renk, ısı olarak çalışmanın doğasına uygun olarak seçilmiştir. Çalışma boyunca, bazı spesifik temrinlerde kullanılmak üzere, masa, sandalye, bilgisayar, projeksiyon mekânda hazır olarak bulundurulmuştur. Ayrıca çalışmalar ve görüşmelerde video kayıt yapılmıştır.

Araştırma Uygulama Süreci

Araştırma bir yıllık bir süreçte gerçekleşmiştir.

Araştırma Uygulama Süreci

Araştırmada beş aşamalı bir dramaterapi süreci kullanılmıştır. Tanışma, Isınma, Doğaçlama, Genel Değerlendirme ve Final.

Tanışma; Tanışmada katılımcıların her birinin kendisini, ses, söz, beden ya da ritimle ifade etmesi sağlanır. Bu ifade yöntemlerinin her birinin birbirinden farklı olmasına özen gösterilir. Konuşma becerisi bazı katılımcılarda hiç yok denecek kadar az iken iki katılımcı da kısmi sözlü ifade yeteneği bulunmaktadır. Bu nedenle, sözcüklerle ve sözcüklerden bağımsız olarak kendilerini nasıl ifade etmek istedikleri sorulmuştur?

Isınma: Isınma sürecinde grubun birbirlerini tanıma süreci tamamlanmış ve doğaçlamalar için bedenin ve zihnin ısınması amacıyla temrinler yapılmıştır.

Doğaçlama: Katılımcılara belirli durumlar verilerek, onların bu duruma tepki vermesi beklenmiştir. Yaratıcı drama repertuarında yer alan 72 doğaçlama, özel gereksinimli çocuklara uyarlanarak uygulanmıştır.

Genel Değerlendirme: Her çalışma sonunda selamlama – ısınma-doğaçlamadan sonra genel olarak katılımcılarla o gün yapılan çalışmalarla ilgili olarak neler hissettikleri ve neler yaptıklarıyla ilgili bir değerlendirme yapılmıştır.

Final: Her çalışma; birlikte üretilen özel bir hareket ve ses ile bitirilmektedir. Sözkonusu bitiriş, selamlaması grup üyeleri için çalışmanın bittiği anlamına gelmektedir.

Verilerin Toplanması ve Raporlanması

Hedef grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgular, iletişim sürecinin önemli bileşenleri olan; kendini tanıtma - ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerisi altında gruplanarak raporlanmıştır.

Kendini tanıtma ve ilişkiyi başlatma süreci: Başlangıçta katılımcılardan sadece ikisi kendini tanıtma ve ilişkiyi başlatma becerisine sahipti. Çalışmaların ilerlemesiyle birlikte tüm katılımcılarda kendini tanıtma ve ilişkiyi sürdürme becerisi artmıştır. Zihinsel yetersizlik yaşayan bireylerde temel sorunlardan birisi ilişkiyi başlatmadır. Çalışmalar, grup içinde iletişim kurma ve kendini ifade etme stresini azaltmaya yardımcı olduğu için, iletişim sürecine olumlu etkide bulunmuştur. Selamlama ile ilgili kelimeler ilk kez konuşma yetisi kazanan bireylerde dâhil olmak üzere tüm bireylerde anlamlı şekilde gelişmiştir.

İletişimi Sürdürme Becerisi: Genel olarak zihinsel yetersizlik yaşayan bireylerde özel olarak ise down sendromlu bireylerde iletişim sürecindeki önemli problemlerden bir diğeri; iletişimin sürdürülebilirliğinin olmamasıdır. Bir görüşmede iletişimde geldiğiniz tanışıklık ve iletişimin belirli bir yere kadar geliştirilmiş niteliği bir sonraki görüşmede kaybolmaktadır. Bu sorunda öğrenme güçlüğü ve iletişimin kabul edilirliğinin zorluğu etkendir. Bu sorun bizim yaptığımız araştırma sürecinde çalışmaların periyodik olarak tekrarlanmasıyla aşılmıştır. Periyodik olarak tekrarlanan çalışmalar öğrenme güçlüğünü ortadan kaldırmış ve iletişime olan direniş kırılmıştır.

Bu araştırma sürecinin sonucunda tüm katılımcılar iletişimin sürdürülebilirliği becerisini kazanmıştır. Tanıdıkları ve iletişim kurdukları kişi sayısı artmış ve hiç tanımadıkları kişilere karşı ilişkiyi başlatma ve sürdürmede daha istekli hale gelmişlerdir. Bu sonuç katılımcıların iletişimin ön planda olduğu bi işe girmesiyle doğrulanmıştır. Bir başka deyişle katılımcılar istihdam edilmişler ve bu işi sürdürebilmektedirler.

Katılımcılarda göz kontağının oluşması, jest ve mimiklerin anlamlı hale gelmesi, bir diğer deyişle jest ve mimiklerin anlamlandırılarak iletişim sürecine dâhil edilmesi iletişim sürecini renklendirmiştir. İletişim sürecindeki renklenmeye mizahi duygunun eklenmesi de dâhil edilebilir. Belirli mizahi öğelerin iletişimde kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda sanatın farklı alanlarından beslenen günümüzde alternatif bir terapi olarak kabul edilen dramaterapi, down sendromlu bireylerin sosyal ve iletişim becerisi üzerindeki etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Dramaterapi atölye çalışmalarının sonucunda;

-yüz yüze iletişim

-göz kontağının oluşması

-iletişimde jest mimiklerin kullanılması

-bedenin kullanılması ve sözsüz iletişim yöntemlerinin gelişmesi

-konuşma becerisinin başlaması ve artması (kullanılan kelime sayılarının artması)

Söz konusu iletişim faktörleri bir araya getirilerek düşünüldüğünde, iletişimde kendini tanıtma - ilişkiyi başlatma ve iletişimi sürdürme becerisi anlamlı bir şekilde değişmiştir. Araştırmanın başında ortaya koyulan hipotez doğrulanmıştır.

Bu araştırma, 20 down sendromlu katılımcı ile yapılmıştır bu nedenle down sendromlu bireylerle ve sınırlı da olsa zihinsel yetersizlik yaşayan özel gereksinimli çocuklar üzerinde genellenebilir. Ancak daha kapsamlı sonuçlar elde etmek için, farklı gruplarla (otizm, disleksi vb) uygulanması, konuşmada, iletişimde ve sürdürülebilir iletişimde ciddi sınırlılıklar yaşayan özel gereksinimli çocuklar için anlamlı sonuçlar üretecektir.

KAYNAKÇA

- ADIGÜZEL, H. Ö. (1993). *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi.* Yayınlanmamış Yüksek LisanS Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- DUATEPE, A., & AKKUŞ, O. (2006). Yaratıcı Dramanın Matematik Eğitiminde Kullanılması: Kümeler Alt Öğrenme Alanında Bir Uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi,* 1 (1): 89-95.
- Dunne P. (2009). "Narradrama: A Narrative Approach to Drama Therapy". *Current Approaches in Drama Therapy*. Emunah R., Johnson D. (Ed.). İllinois: Charles C Thomas Publishers.
- Emunah R. (1994). *Acting for Real.* New York: Routledge.
- Johnson D. (2009). "Developmental Transformations: Towards the Body as Presence".*Current Approaches in Drama Therapy*. Emunah R., Johnson D. (Ed.). İllinois: Charles C Thomas Publishers.
- JONES, P. (1996). *Time and Drama.* Dramatic Approaches to Brief Therapy. Gersie A. (Ed.). London: Jessica Kingsley Publishers.
- KAF, Ö. (2000). Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6 (6): 173-184.

- Landy R. (2009). "Role Theory and the Role Method of Drama Therapy". *Current Approaches in Drama Therapy*. Emunah R., Johnson D. (Ed.). İllinois: Charles C Thomas Publishers.
- NIXON, J. (1987). (Edt.) *Teaching Drama* (Çev. Tülin Şener, Filiz Koç Basılmamış Materyal). Ma. Educ, London.
- ÖZEN, Z., & ADIGÜZEL, H. Ö. (2017). Dorothy Heathcote'un Yaratıcı Drama Yaklaşımları. *Yaratıcı Drama Dergisi,* 12 (1): 1-28.
- ÖZTÜRK, A. (2001). Eğitim-Öğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Yaratıcı Drama. *Kurgu Dergisi*, 18: 251-259.
- SAN, İ. (1998). *Türkiye'de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü.* II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi. Ankara. ATAUM.
- ÜSTÜNDAĞ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 107 (22).
- YEĞEN, G. (2003). Yaratıcı Drama. *İlköğretim-Online Öğretim Uygulamaları Serisi*. 9 Ağustos 2018 tarihinde http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8612/107270 adresinden erişildi.

SOSYAL BİLGİLER 7. SINIF DERS KİTAPLARINDA GEÇEN TARİHİ COĞRAFYA UNSURLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Yıldırım ATAYETER[1] Mustafa ARSLAN[2] Tuncay SAKAR[3]

1.(Prof. Dr.), Süleyman Demirel Üniversitesi, e-mail: yilatayeter@@gmail.com

2. (Meb Öğretmen), Antalya Bilim ve Sanat Merkezi, e-mail: mustafaarslan@live.at

3.(Meb Öğretmen), Burdur Bilim ve Sanat Merkezi, e-mail: tuncay.sakar@hotmail.com

Özet

Tarihi Coğrafya, Coğrafya biliminin önemli alt dallarından birisidir. Bunun yanında Tarihi Coğrafya eğitim-öğretim konuları için de önem arz etmektedir. Tarihi coğrafyanın bu öneminden dolayı, ülkemizin geleceğinin teminatı olan öğrencilerimizin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve materyallerinin içeriklerinin oluşturulmasında, tarihi coğrafya öğelerinin dikkate alınması son derece faydalı olacaktır. Bu nedenle geliştirilecek ve hazırlanacak içeriklere bir katkı sağlaması amacıyla, bu araştırmamızda Sosyal Bilgiler dersinde tarihi coğrafya öğelerinin önemine değinilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada bir örnek teşkil etmesi bakımından 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sosyal Bilgiler öğretim programı uyarınca hazırlanmış olan ve derslerde ana materyal olarak kullanılan Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabı içerisindeki "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesindeki "Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu" ve "Osmanlı Devleti'nin Fetih Siyaseti" konuları tarihi coğrafya açısından incelenmiştir. Araştırmamız neticesinde Sosyal Bilgiler ders kitabı "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesi içerisindeki "Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu" ve "Osmanlı Devleti'nin Fetih Siyaseti" konularında yer alan tarihi coğrafya öğeleri değerlendirilmiştir. Ayrıca yine tarihi coğrafya öğelerinin bulunmadığı, ancak tarihi coğrafya öğelerine ihtiyaç olan kısımlarda bir örnek teşkil etmesi bakımından belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, tarihi coğrafya, coğrafya, tarih.

GİRİŞ

1.1. Sosyal Bilgiler Dersi ve Programının Ortaya Çıkışı

Sosyal bilgiler dersi değişen koşullara uyum sağlayabilen ve elde ettikleri bilgiyle problem çözme becerisine sahip vatandaşları yetiştirmek üzere, sosyal ve beşerî bilimlerin bilgilerini kaynaştırarak kullanan bir eğitim-öğretim programıdır (Öztürk & Deveci, 2011).

Sosyal Bilgiler dersinin ortaya çıkışına baktığımızda karşımıza ABD'de 1892 yılında düzenlenen Ulusal Eğitim Konseyi çıkmaktadır. Bu konsey tarafından ulusal bir toplum anlayışının yerleştirilmesi amacıyla, tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerinin alanlarına ait bilgilerinden oluşan Sosyal Bilgiler dersinin meydana getirildiğini görmekteyiz (Dönmez, 2003).

Ülkemizdeki duruma baktığımızda ise temel eğitim düzeyinde, 1968 yılına kadar tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerinin ayrı birer ders olarak uygulandığını görüyoruz. 1968 yılındaki program değişikliği ile tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri, Sosyal Bilgiler adıyla, tek bir dersin içeriğine toplanmıştır. 1995 yılına geldiğimizde ise ortaokullarda yeniden tarih ve coğrafya derslerine dönülmüş olsa da 1997 yılından itibaren tekrar Sosyal Bilgiler dersi programdaki yerini almıştır (Öztürk & Deveci, 2011).

Günümüzde 2018 yılında yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kullanılmaktadır (mufredat.meb.gov.tr).

1.2. Tarihi Coğrafya, Tanımı ve Önemi

Tarihi Coğrafya'nın tanımına bakmak istediğimizde karşımıza akademisyenler tarafından yapılan birçok tanım çıkmaktadır. Bu tanımlar arasında Adnan Eskikurt tarafından yapılan tanım şu şekildedir: "*Milletlerin ve devletlerin hatta kültürlerin meydana gelmesinde etki imkânlarını açıklayan ve böylece tarihî olayların anlaşılmasına yarayan metotlu coğrafya bilgisine Tarihî Coğrafya denir"* (Eskikurt, 2005). Osman Gümüşçü tarafından yapılan bir diğer tanım da şu şekildedir: *"Modern coğrafya ilke ve yöntemlerini kullanarak bir sahayı geçmiş bir zaman diliminde araştıran coğrafya bilim koluna denir"* (Gümüşçü, 2010).

Tarihi Coğrafya okullarımızdaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin sağlıklı şekilde gerçekleştirilmesi için son derece öneme sahiptir. Tarihi Coğrafyanın hem eğitim-öğretim hem de akademik anlamda önemiyle ilgili İlber Ortaylı'nın şu sözleri mühimdir:

> "*Tutarlı bir tarih eğitiminin iki unsura ihtiyacı vardır; coğrafya ve dil bilgisi… Toplumun aydın bireylerinin, insanlığın macerasını zamanlarda ve mekanlarda izleyebilmesi için bu iki dalda çok sağlam eğitim görmesi gerekir. Açıktır ki Türk gençliği iyi coğrafya öğrenemez; dünyayı gezmesi son zamanlara ait bir gelişimdir. Hatta yurdun gezilmesine eşlik edecek rehber kitapların dahi geçen asırdan beri önce yabancı yazarlarca kaleme alındığı açıktır. …Tarih kesinlikle coğrafya bilgisi gerektirir; tarihi coğrafya dalında tespitler yapmayan, geçmişte siyasal ve kültürel mekânın nasıl şekillendiğini kavrayamayan bireylerin tutarlı bilgiye ve yoruma ulaşamayacağı açıktır. …Bir toplumun tarihini coğrafya üzerinde ve senkronolojik, yani eşzamanlı olarak düşünememesi, onun tarih bilmediğini ve bu nedenle de tarihi yorum yapmaya kabiliyeti olmadığını gösterir. …Türk akademik hayatında tarihi coğrafya diye bir dal mevcut değildir. ...Akademik hayatta bu dalın olmaması hiç kuşkusuz ortaöğretime de yansımıştır. Çoğu zaman ulusların adları ve coğrafya adları bilinçsizce tekrarlanır. …Çok açıktır ki biz tarihi ve hatta ülkeler coğrafyasını haritasız öğreniyoruz ve öğretmeye çalışıyoruz. Şahsen öğretim*

hayatımda en seçkin üniversitelerde dahi Akdeniz coğrafyasını zihninden çizemeyen öğrencilerin çoğunlukta olduğunu gördüm. Bunun çarpım cetvelini bilmemekten farkı yoktur. ...Dedeleri tarih yapan ve coğrafyayı yaratan milletlerin gençleri maalesef bu mirasın muhasebesini tutacak, bilançoyu yapacak durumda değildirler. Biz Türkler de ulus olarak bu camiaya dahiliz." (Ortaylı'dan aktaran Gümüşçü, 2008).

İlber Ortaylı'nın da bu sözlerinde belirttiği üzere Sosyal Bilgiler, Tarih ve hatta coğrafya öğretimlerinde Tarihi Coğrafya önem arz etmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizin eğitim-öğretim programları içerisinde yer alan, sosyal bilgiler dersi, bünyesinde tarih ve coğrafya konuları önemli bir alan oluşturmaktadır. Özellikle tarih konularının öğretiminde, coğrafi faktörlerin dikkate alınması, konuların kavratılması ve kazanımlara ulaşılması açısından son derece önem arz etmektedir. Bu nedenle tarih konularının eğitiminde tarihi coğrafya unsurları ve öğeleri dikkate alınmaz ise ve konular sadece tarih alanından değerlendirilmeye çalışılacak olursa eğitim-öğretim çalışmalarının etkinliğinde yetersizlikler ortaya çıkabilir. Bu yüzden bazı tarih konularının etkili bir şekilde öğrenilebilmesi için tarihi coğrafyanın verilerinden faydalanılmalıdır. Bu amaçla, tarih konularının geçtiği bölgelerin ilgili zamana ait tüm coğrafi verileri incelenerek ortaya çıkarılmalı ve elde edilen bu veriler tarih konuları ile bir uyum halinde eğitim-öğretim materyallerine ve etkinliklerine dahil edilmelidir. Öğrencilerin derslerde kullandıkları en ana materyallerden olan ders kitaplarının belirttiğimiz huşulara dikkat edilerek hazırlanması, onların daha sağlıklı veriler ile bilimsel gerçeklere ulaşmalarını sağlayacaktır.

BULGULAR VE YORUM

2.1. Ünitenin Kazanımları

Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 7. Sınıf Programının 2. Ünitesi olan "Türk Tarihinde Yolculuk" Ünitesinin kazanımları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (mufredat.meb.gov.tr):

"Bu öğrenme alanı işlenirken kültürel mirasa duyarlılık ve estetik gibi değerlerle kanıt kullanma becerisinin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.

SB.7.2.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.

Kuruluştan İstanbul'un fethine kadar olan dönemde devletin hüküm sürdüğü yerler ile iskân politikası, askerî, ekonomik ve toplumsal yapı detaya girilmeden ele alınır. Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ile ilgili farklı tarihsel yorumlara değinilir.

SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.

Gaza ve cihat anlayışı, istimâlet politikası, millet sistemi üzerinde durulur.

SB.7.2.3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.

Coğrafi keşifler, Rönesans, Aydınlanma Çağı, Reform, Fransız İhtilali, Sanayi İnkılâbı, sömürgecilik ve bunların neden olduğu karmaşa ile insan hakları ihlallerine değinilir.

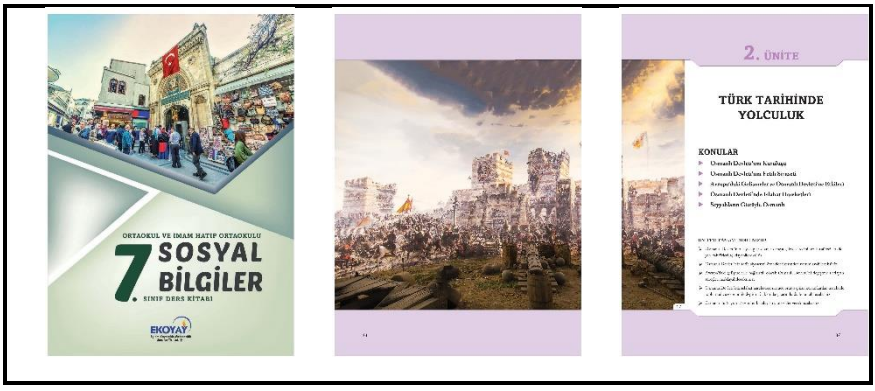
SB.7.2.4. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.

SB.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.

Yerli ve yabancı seyyahların seyahatnamelerinden örneklere yer verilir."

2.2. Ders Kitabındaki Konuların İncelenmesi

Bu çalışmada bir örnek teşkil etmesi bakımından yalnızca, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunca 18.04.2019 tarih ve 8 sayılı kurul kararı ile 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilen Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı (Ekoyay, Hikmet Azer), 2. Ünite olan; "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesi içerisinde yer alan "Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu" ve "Osmanlı Devleti'nin Fetih Siyaseti" konularının içeriği tarihi coğrafya öğeleri açısından örnek konu olarak ele alınmıştır (Şekil 1).



Şekil 1: Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı Kapağı ve Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi Giriş Sayfası (Azer, 2019).

2.2.1. Konu 1: Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu

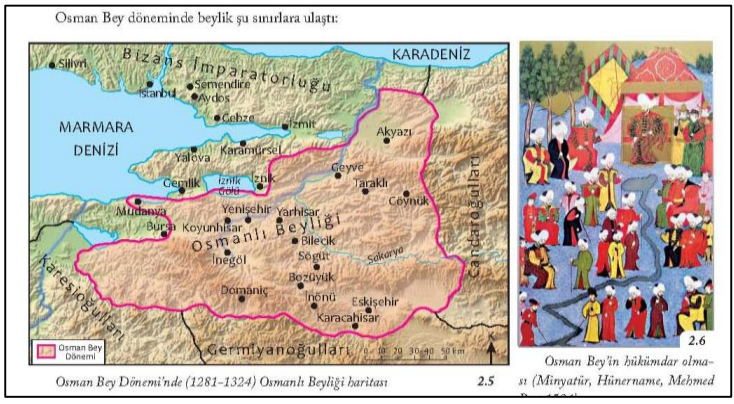
Bu konuya ait kazanımlar şu şekildedir (mufredat.meb.gov.tr):

SB.7.2.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.

Kuruluştan İstanbul'un fethine kadar olan dönemde devletin hüküm sürdüğü yerler ile iskân politikası, askerî, ekonomik ve toplumsal yapı detaya girilmeden ele alınır. Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ile ilgili farklı tarihsel yorumlara değinilir.

Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu konusunun kazanımında, devletin kuruluşu ve bu süreci etkileyen faktörlerin öğrencilere kazandırılması istenmiştir. Ders kitabının 36. Sayfasında başlayan konunun içeriğinde; 11. yüzyıldan itibaren Türklerin, Anadolu'ya göç etmeye başladıkları, 1071'den sonra yurt haline geldiği, 15. Yüzyıla kadar bu göçlerin devam ettiği açıklanmıştır. Anlatımın devamında, Osmanlı Devleti'ni kuracak olan Kayı Boyunun önce Ankara-Karacadağ, sonra ise günümüzde Bilecik ve Kütahya içerisinde kalan, Söğüt ve Domaniç dolaylarına yerleştiği belirtilmiştir. Ancak bu anlatımların içerisinde, Türklerin göç etmek ve yurt kurmak için Anadolu'yu seçmelerinin ya da Kayı Boyunun Söğüt ve Domaniç'e yerleşmesinin Coğrafi sebeplerine değinilmemiştir. 36. Sayfanın devamında da anlatılanlar içerisinde tarihi coğrafya ile ilgili bir öğe bulunmamaktadır. Göç ve yerleşme unsurlarından bahsedilen bu kısımlarda, dönemin tarihi coğrafyasından kısaca bahsetmek, öğrencilerin göç ve yerleşme sebeplerini anlamalarını artıracaktır.

37. Sayfaya baktığımızda, konunun devamında metin içerisinde herhangi tarihi coğrafya öğesi bulunmamaktadır. Sadece Osman Bey dönemini gösteren fiziki ve siyasi bir harita yerleştirilmiştir (Şekil 2). Osmanlıların yerleştikleri bu bölgenin coğrafyası ile ilgili herhangi bir ifade yer almazken, 37. Sayfa da verilen ve 1584 yılında Mehmet Bey tarafından yapılmış olan, Osman Bey'in hükümdar olmasını anlatan minyatür içerisinde, ağaçlara ve yeşilliklere yer verilmesi oldukça önemlidir. Bu minyatürde bulunan tarihi coğrafya öğeleri öğrencilerin ilgili tarihlerdeki iklim ve bitki örtüsü gibi coğrafi şartları değerlendirebilmelerini sağlayabilir. Ders kitabının 36. ve 37. sayfasındaki tek tarihi coğrafya öğesi, bu minyatürdür (Şekil 3).



Şekil 2 (Solda): Osman Bey Dönemi Haritası (Azer,2019).

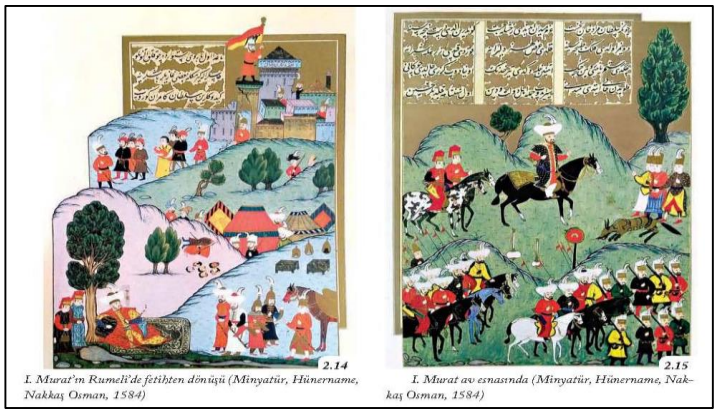
Şekil 3 (Sağda): Mehmed Bey Tarafından Yapılan Minyatür (Azer, 2019).

Kitabın 38. Sayfasında yine beyliği kuruluşu ile ilgili konulara değinilmiştir. Ancak bunlar içerisinde yine bir tarihi coğrafya öğesine yer verilmemiştir. 39. Sayfa da ise, Orhan Bey döneminde, beyliğin sınırlarının Rumeli'ye doğru uzandığından bahsedilmiştir. Ancak yine, sınırların Rumeli'ye uzaması ile ilgili ve o dönemde Rumeli'nin coğrafyasını belirten, üretim öğeleri de dahil olmak üzere, herhangi bir tarihi coğrafya öğesi bulunmamaktadır.

40. Sayfaya geldiğimizde, konu içerisinde geçen *"Ticaret yolları üzerindeki Edirne'yi almam Osmanlı ticaretinin gelişmesini sağladı"* ifadesi, bu dönemde Edirne'nin ticaret açısından önemini gösteren bir tarihi coğrafya ifadesi olmuştur. Ancak ne konu içerisinde ne de aynı sayfada verilen Orhan Bey dönemi haritasında bu ticaret yoluyla ilgili bir bilgi yer almamıştır (Şekil 4). Bu haritanın güncellenerek, o dönemdeki ticaret yollarını gösteren tarihi coğrafya öğelerinin eklenmiş bir şekilde hazırlanması Orhan Bey döneminin fetih ve genişleme siyasetinin daha anlaşılır olmasına katkı sağlayabilir.

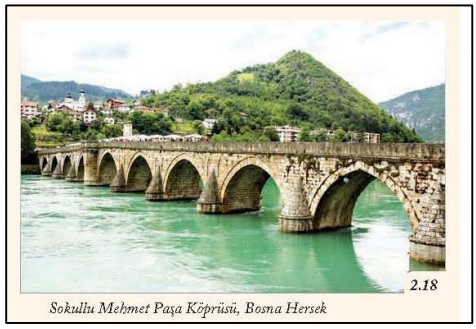
Şekil 4: Orhan Bey Dönemi Haritası (Azer, 2019).

Ders kitabının 41. Sayfasına geldiğimizde iki minyatür dikkatimizi çekmektedir. Her ikisi de Nakkaş Osman tarafından 1584'te yapıldığı belirtilen bu minyatürlerde I. Murat dönemini tasvir edilirken, yine bölgenin ağaçlı ve dağlık yapısı hakkında öğelere yer verilmiştir (Şekil 5). Bu minyatürlerin ders kitabı içerisinde yer alması, tarihi coğrafya açısından ve öğrencilerin Osmanlı Devleti'nin kurulduğu coğrafyayı anlamaları açısından faydalıdır.



Şekil 5: Nakkaş Osman Tarafından Yapılan Minyatürler (Azer, 2019).

Aynı sayfa içerisinde yer alan *"Rumeli'deki verimli ve boş araziler Türklerin yerleşmesiyle ekilip biçilen tarlalar hâline geldi"* cümlesi, konu içerisinde bölgenin tarihi coğrafyasına ışık tutan az sayıda öğeden birisidir. Ders kitabının 42. Sayfasında, Mimar Sinan tarafından Bosna-Hersek'te yapılan Sokullu Mehmet Paşa Köprüsünün bir fotoğrafı (Şekil 6) ve anlatımı karşılamaktadır. *"O dönem Bosna vilayeti ile başkent İstanbul arasındaki anayol üzerinde inşa edilen köprü, etrafındaki köy ve şehirlerin gelişmesinde de anahtar rol üstlenmişti"* ifadesi ile o dönemlerde Balkanlar'da, ulaşımın bölgeni gelişmesine yaptığı etki dile getirilmiştir.



Şekil 6: Mimar Sinan Tarafından Yapılan Sokullu Mehmet Paşa Köprüsü (Azer, 2019).

Siyasi gelişmelerin anlatıldığı 43, 44 ve 45. sayfalarda, tarihi coğrafya ile ilgili bir ifadeye yer verilmemiştir. Sadece bu sayfalarda yer alan ve ilgili dönemleri gösteren haritalarda, Osmanlı Devleti'nin sınırları, kısıtlı fiziki haritalar üzerinde gösterilmiştir (Şekil 7 ve Şekil 8). Çalışmamızın önceki sayfalarında da belirttiğimiz gibi, konunun anlatımında kullanılan bu haritaların aynı zamanda, dönemin coğrafyasını tam anlamıyla yansıtması son derece önemlidir. Yıldırım Bayezid ve II. Murat dönemlerindeki deniz yolları, ticaret yolları, limanlar gibi tarihi coğrafya

öğelerinin gösterilmesi konunun kavranması ve kazanımlara ulaşılması açısından faydalı olabilir.

Şekil 7 (Solda): Yıldırım Bayezid Dönemi Haritası (Azer, 2019).

Şekil 8 (Sağda): II. Murat Dönemi Haritası (Azer, 2019).

Ders kitabının 46. ve 47. sayfası Osmanlı Ordusunun yapısı hakkında bilgilerin verilmesi ile devam etmektedir. Bu sayfadaki metinlerde tarihi coğrafya ile ilgili bir öğe yer almazken, 46. Sayfanın sonunda verilmiş olan "Rumeli'de Çocukların Devşirilmesi" adlı 16. yüzyılda yapılan minyatürde Rumeli'nin ağaçlı, yeşil bir bitki örtüsüne sahip olduğu tasvir edilmiştir (Şekil 9). Burada verilmiş olan minyatürün içeriğinde bulunan tarihi coğrafya öğeleri sayesinde, öğrenciler dönemin iklimi, evlerin yapısı, bitki örtüsü ve arazi durumu gibi coğrafi şartları kolayca öğrenebilirler.

Ders kitabının 48. Sayfasına geldiğimizde ise, Osmanlı Devleti'nin toplum ve ekonomisi ile ilgili kısıtlı bilgilerin verildiğini görüyoruz. Bu sayfada yer alan tarihi coğrafya öğeleri içeren metinler şunlardır:

> "Osmanlı Devleti'nde tarım en önemli ekonomik faaliyetti. Tarım köylerde yaşayan reayanın başlıca ekonomik faaliyetiydi", "Hayvancılıkla daha çok konargöçer yaşayan reaya geçimini sağlamaktaydı. Konargöçerler yazın sürüleriyle yaylak denilen serin, otu bol, sulak yerlere çıkar, kışın ise kışlak denilen ve soğuktan korunaklı yerlere göç ederlerdi", "Şehirlerde zanaat ve ticaret başlıca ekonomik faaliyetlerdi. Üretim önceleri "Ahiler" ve daha sonra "Lonca" adı verilen esnaf teşkilatları tarafından kontrol edilirdi. Dokumacılık, halıcılık, dericilik, madencilik oldukça gelişmişti. Bursa, Edirne, İzmir önemli ticaret merkezleriydi. Tüccarların konaklaması için kervansaraylar ve mallarını satabilmesi için hanlar yapılarak ticaretin gelişmesi sağlandı"

Yukarıdaki metinler, konu içerisindeki az sayıda bulunan tarihi coğrafya öğeleridir. Bu bölümlerde kısıtlı olarak, Osmanlı Devleti'nde tarım ve hayvancılığın yapıldığı, bunun yanında belirli el sanatları ile madencilik gibi sektörlerde ürünler elde edildiği dile getirilmiştir. Bunun yanında Bursa, Edirne ve İzmir illerinin de önemli birer ticaret merkezi olduğu belirtilmiştir.

49. Sayfadaki etkinlik çalışmasının içerisinde verilmiş olan ekonomi ile ilgili minyatürleri incelediğimizde, konunun geçtiği sayfalardaki metinlere göre, daha fazla tarihi coğrafya öğesi barındırdığı açıktır. Örnek olarak

hayvancılığın birçok şekilde ekonomideki yeri bu minyatürlerde belirtilmiştir (Şekil 10).

Şekil 9 (Solda): Minyatür, 16. Yüzyıl (Azer, 2019).

Şekil 10 (Sağda): Ekonomi İle İlgili Minyatürler (Azer, 2019).

2.2.2. Konu 2: Osmanlı Devleti'nin Fetih Siyaseti

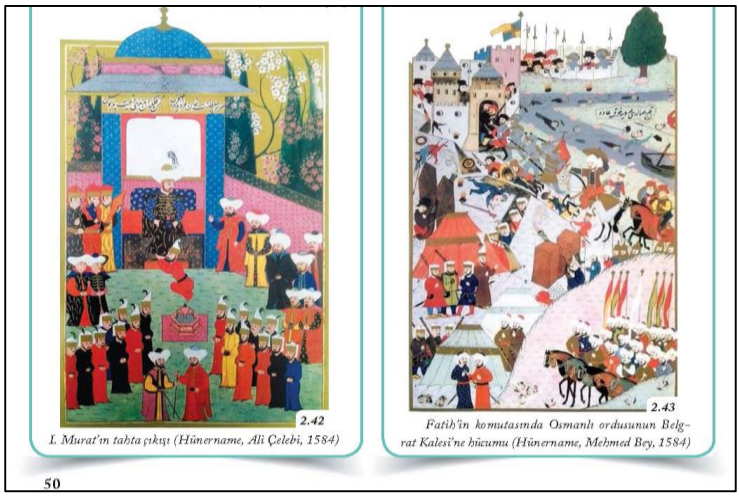
Bu konuya ait kazanımlar şu şekildedir (mufredat.meb.gov.tr):

SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.

Gaza ve cihat anlayışı, istimâlet politikası, millet sistemi üzerinde durulur.

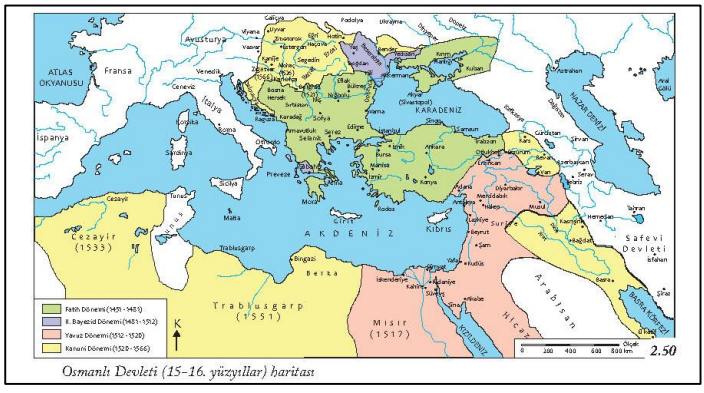
Osmanlı Devleti'nin Fetih Siyaseti konusunun kazanımında devletin fetih siyasetinin, politikalarının ve başvurduğu yöntemlerin örnekler üzerinden öğrencilere kazandırılması ve bu konularda öğrencilerin analiz yeteneklerinin geliştirilmesi istenmiştir. Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesinin 2. konusu olan Osmanlı Devleti'nin Fetih Siyaseti konusunda 50. sayfa *"Devletlerin tarih boyunca ticaret yollarının geçtiği yollara hâkim olmak istemelerinin nedenleri neler olabilir?"* sorusu ile başlamaktadır. Bu başlangıç ile konunun tarihi coğrafya ile başarılı bir şekilde bağlandığını ve başlatıldığını görmekteyiz. Bu şekilde hazırlanmış olan sorular öğrencilerin zihinlerinde, tarih boyunca fetih hareketlerinde ekonominin ve ticaretin önemli bir yer tuttuğunu canlandırmalarına ve anlamalarına katkı sağlamaktadır. Bireyler tarihi coğrafyaya ışık tutan bu sorunun üzerine konuşarak, tartışarak yani beyin fırtınası yaparak Osmanlı Devleti'nin de fetih yönleri ve fetih politikaları hakkında ön bilgiye sahip olabilirler. Ancak konunun devamında 50, 51, 52 ve 53. sayfalarda metin içerisinde tarihi coğrafya ile ilgili bir öğe bulunmamaktadır. Bu durumda konunun başlangıcında yer alan giriş sorusunun etkisi devam edememektedir. Konu içerisindeki metinlerde daha çok, fetih siyaseti ile ilgili gaza ve cihat anlayışı dile getirilmiş ve Osmanlı Devleti'nin fetih hareketlerini gerçekleştirdiği

bölgelerde hoşgörü politikasını uyguladığına değinilmiştir. Bu hususlara ek olarak fetihler ile ilgili ticaret yolları gibi tarihi coğrafya öğelerine yer vermek konunun kavratılmasını arttıracaktır. Ancak bu sayfalarda bu hususlar gerektiği kadar bulunmadığı için Osmanlı Devleti'nin fetih hareketlerinin yönü ve politikası ile ilgili kazanımlar yetersiz kalabilmektedir. Bunun yanında daha önce de "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesinin ilk konusu olan "Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu" konusunda olduğu gibi, 2. konu olan "Osmanlı Devleti'nin Fetih Siyaseti" konusunda da yer alan minyatürler önemli tarihi coğrafya öğeleridir. 2. konu içerisinde, 50. sayfa da yer alan Ali Çelebi tarafından yapıldığı belirtilen "I. Murat'ın tahta çıkışı, 1584" ve Mehmed Bey tarafından yapıldığı belirtilen "Fatih'in komutasında Osmanlı ordusunun Belgrat Kalesi'ne hücumu,1584" minyatürleri içerikleri açısından, tarihi coğrafya öğeleri barındıran kısımlardır (Şekil 11). Özellikle "Fatih'in komutasında Osmanlı Ordusunun Belgrad Kalesine Hücumu, 1584" minyatüründen yola çıkarak fetih siyasetinde, konunun daha iyi kavranması açısından yukarıda dile getirdiğimiz unsurlara değinilebilir. Tuna Nehri'nin tarihi coğrafyasını ele alacak olursak; 2800 km'nin üzerinde bir uzunluğa sahip olan nehir, tarih boyunca, devletler arasında sınır olduğu gibi, ticaret potansiyelinden ve ulaşım imkanlarından dolayı da Romalılar, Avrupa Hun Devleti, Tuna Bulgarları, Bizans, Osmanlı Devleti gibi birçok devletin hakimiyet kurmak için mücadele verdiği bölgelerden olmuştur (Atayeter & Arslan & Berküz, 2016). Bir örnek olarak bu minyatürde gösterilen Tuna Nehri'nin tarihi coğrafyası ile ilgili bilgilerin verilmesi hiç şüphesiz katkı sağlayacaktır. Bu minyatürler içerisinde bulunan ağaçlar, devlet adamlarının ve askerlerin kıyafetleri, Tuna Nehri ve benzeri öğeler vasıtasıyla konu edilen zamanın coğrafi özellikleri hakkında fikir yürütme çalışmaları yapılabilir.



Şekil 11: I. Murat'ın tahta çıkışı ve Fatih komutasında Osmanlı Ordusunun Belgrat Kalesine Hücumu Minyatürleri (Azer, 2019).

Ders kitabının 54. sayfasına geldiğimizde "Osmanlı Devleti (15-16. yüzyıllar) haritası"nı görmekteyiz (Şekil 12). Hükümdarlara göre fetih edilen bölgeleri gösteren bu harita, aslında uygun değişiklikler ile, fetih siyasetinin içeriğinde yer alan ekonomik ve stratejik hususları öğrencilere kazandırabilir. Harita üzerine eklenecek olan ticaret yolları, limanlar, deniz yolları gibi tarihi coğrafya öğeleri, bu konunun kazanımlarının sağlanmasını ve "Tarihi Coğrafya, Tanımı ve Önemi" bölümünde bahsedilen hususların bireylerde kazandırılmasına katkı sağlayabilir.



Şekil 12: Osmanlı Devleti (15-16. Yüzyıllar) Haritası (Azer,2019).

Sayfanın devamında "İstanbul'un Fethi (1453)" konusu yer almaktadır. Bu kısımda fethin sebepleri ile ilgili yazılan metin içerisindeki *"Anadolu ve Rumeli toprakları", "boğazların tam anlamıyla kontrolü ve Karadeniz ticaretinin hakimiyeti için"* ifadeleri rastladığımız tarihi coğrafya öğeleridir. Belirtilen zaman diliminde (1453) Karadeniz, İstanbul

Boğazı ve Çanakkale Boğazı bölgelerinde ticari faaliyetlerin yoğun olduğu dile getirilmiştir. Ders kitabının 56. sayfasında İstanbul'un Fetih edilmesi anlatılmıştır. Bu kısımlarda fetih, çeşitli harita ve görsellerle desteklenmeye çalışılmıştır. Bunlardan Fausto Zonaro tarafından yapıldığı belirtilen "Osmanlı ordusunun Edirne'den hareketi" ve "Donanmanın Haliç'e indirilmesi" tabloları, fethin hangi coğrafi şartlarda yapıldığını anlayabilmemize katkı sağlayan tarihi coğrafya öğeleridir (Şekil 13 ve 14).

Osmanlı ordusunun Edirne'den hareketi tablosu (Fausto Zonaro, Dolmabahçe Sarayı)

Şekil 13 (Solda): Osmanlı Ordusunun Edirne'den Hareketi Tablosu (Azer, 2019).

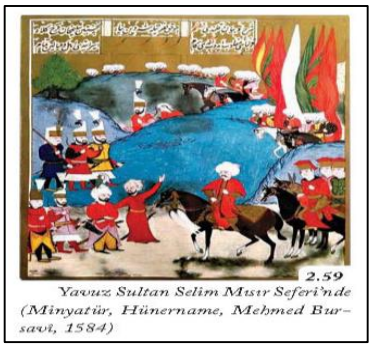
Şekil 14 (Sağda): Donanmanın Haliç'e İndirilmesi Tablosu (Azer, 2019).

Ders kitabının 57. sayfasındaki metin içerisinde yer alan *"İstanbul'un fethiyle Osmanlı Devleti'nin Anadolu ve Rumeli toprakları arasında bütünlük sağlandı. Boğazların kontrolü tamamen Osmanlı Devleti'ne geçti. Böylece bölge ticaretinde Osmanlı Devleti daha etkin bir güç haline geldi"* ve *"Akdeniz ticaretinin büyük oranda Müslümanların eline geçmesi Avrupa'da yeni ticaret yollarının aranmasına ve coğrafi gelişmelere neden olmuştur"* ifadeleri 1453'lü yıllarda, bölgenin coğrafyasının ve Osmanlı Devleti için bu coğrafyaya sahip olmanın öneminin daha sağlıklı kavranılmasını sağlayabilir.

Sosyal Bilgiler ders kitabının 57. sayfasındaki bir diğer fetih olan "Mısır'ın Fethi (1517)" konusu içerisinde bulunan "*Memlükler, Mısır ve Suriye'ye hâkim güçlü bir devletti. Mısır, Hindistan'dan Akdeniz'e uzanan Baharat Yolu'nun Avrupa'ya açılan kapısı durumundaydı"* ifadesi ve Mehmed Bursavi tarafından yapıldığı belirtilen "Yavuz Sultan Selim Mısır Seferi'nde, 1584" minyatürü, konu edilen bölgenin coğrafi önemini belirten tarihi coğrafya öğeleridir (Şekil 15).

58. sayfada devam eden konu içerisinde yer alan *"Bunun üzerine gerekli hazırlıkları yaparak son derece disiplinli olan ordumla geçilemez denilen Sina Çölü'nü rahatlıkla geçtim"* ifadeleri, bölgenin ikliminden dolayı fetih edilmesinin oldukça zor kabul edilen Mısır'ı ve bulunduğu coğrafyayı Osmanlı Ordusu'nun fetih edebilecek güç, teknik ve kabiliyette olduğunu gösteren tarihi coğrafya öğelerindendir. Bunun yanında dikkat çeken ve önem arz eden bir hususta, bu sayfada konu ile ilgili verilen minyatürdür. Mehmed Bey tarafından yapıldığı belirtilen "Yavuz Sultan Selim'e Memlük hükümdarının naaşının getirilmesi,1584" minyatüründe

bölgenin o tarihlerdeki coğrafyası yansıtılmıştır (Şekil 16). Daha önceki sayfalarda, özellikle kuruluş bölgesini ve Balkanlar'ı gösteren minyatürdeki tarihi coğrafya öğeleri ile Mısır'ı gösteren minyatürdeki tarihi coğrafya öğeleri, anlattıkları bölgelerin iklimlerini yansıtmaları açısından birbirlerinden farklı ve başarılıdır.


2.59
Yavuz Sultan Selim Mısır Seferi'nde (Minyatür, Hünername, Mehmed Bursavi, 1584)

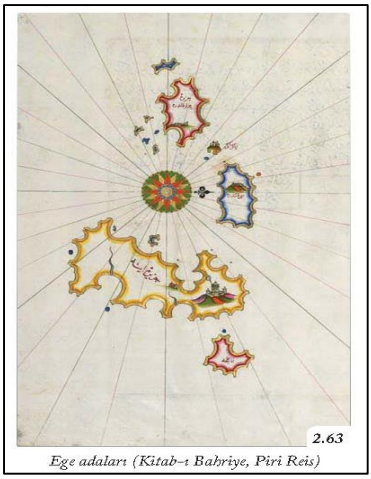
2.61
Yavuz Sultan Selim'e, Memlük hükümdarının naaşının getirilmesi (Minyatür, Hünername, Mehmed Bey, 1584)

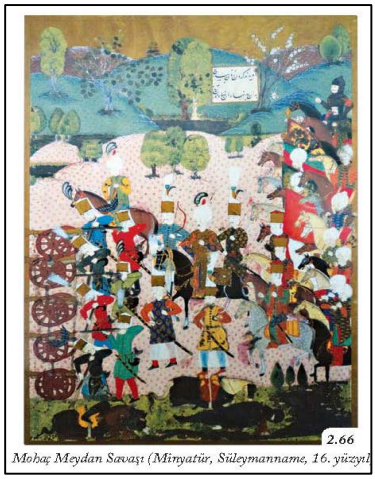
Şekil 15 (Solda): Yavuz Sultan Selim Mısır Seferinde Minyatürü (Azer, 2019).

Şekil 16 (Sağda): Yavuz Sultan Selim'e Memlük Hükümdarının Naaşının Getirilmesi Minyatürü (Azer, 2019).

Sosyal Bilgiler ders kitabının 59. sayfasına geldiğimizde bir diğer fetih olan "Rodos'un Fethi, 1522" konusunu görmekteyiz. 59. sayfa da konu Kanuni Sultan Süleyman'ın Rodos'u fetih etme kararını anlatan bir metin ile başlamaktadır. Ancak bu ilk paragraf, fethin coğrafi sebepleri ile ilgili bir tarihi coğrafya öğesi barındırmamaktadır. Bu bölümde özellikle coğrafi sebeplere yer verilmesi, kazanımlar açısından faydalı olabilir. Konunun devamında kullanılan konuşma balonu içerisinde faydalı olabilecek tarihi coğrafya öğeleri bulunmaktadır. Bunlar arasında; *"Ege Denizi'nden Akdeniz'e çıkışta önemli bir konuma, sahip olan Rodos… Mısır ile İstanbul arasında yolculuk eden gemiler… İskân politikası gereği Rodos'a Anadolu'dan getirttiğim Türkleri iskân ettim"* ifadeleri, dönemin coğrafi şartlarını anlamamızı kolaylaştıracak olan tarihi coğrafya unsurlarıdır. Konunun devamında ise, tarihi coğrafya açısından oldukça etkili olduğunu düşündüğümüz ve Piri Reis tarafından hazırlanmış olan "Ege Adaları, Kitab-ı Bahriye" haritası verilmiştir (Şekil 17). Ege adalarının 1500'lü yıllarda hazırlanmış olan haritası, oldukça dikkat çekici bir tarihi coğrafya öğesi olarak yer almaktadır. Rodos'un Fethi konusunun çok derin olmadan bu şekilde anlatımı yapılmıştır. Ancak buradaki metinsen anlatımların, o dönemdeki Ege ve Akdeniz'i, onların o dönemde üzerlerindeki deniz yollarını, limanlarını gösteren daha kapsamlı bir tarihi coğrafya haritası, öğrencilerin kazanımlara ulaşmaları ve konuyu öğrenmeleri açısından faydalı olabilir. "Osmanlı Devleti'nin Fetih Siyaseti" konusunun son iki sayfası olan 60 ve 61. sayfalarda konunun pekiştirilmesi için etkinlikler bulunmaktadır. 61. sayfa içerisinde yer alan "Mohaç Meydan Savaşı"

minyatürü, içerdiği öğeler açısından tarihi coğrafya barındırmaktadır (Şekil 18). Minyatürde tasvir edilen bölgenin bitki örtüsü, askerlerin kıyafetleri gibi öğelerden yola çıkılarak, belirtilen döneme ait coğrafi bilgilere ulaşılabilir.


2.63
Ege adaları (Kitab-ı Bahriye, Piri Reis)


2.66
Mohaç Meydan Savaşı (Minyatür, Süleymanname, 16. yüzyıl)

Şekil 17 (Solda): Piri Reis Tarafından Çizilen Ege Adaları Haritası (Azer, 2019).

Şekil 18 (Sağda): Mohaç Meydan Savaşı Minyatürü (Azer, 2019).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi içerisinde yer alan "Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu" ve "Osmanlı Devleti'nin Fetih Siyaseti" konuları çalışmamızda incelenmiştir. Araştırmamızın genel perspektifinde bazı tarih konularının, coğrafyadan ayrı tutularak anlatılmaya çalışılmasının yetersiz olabileceği belirtilmeye çalışılmıştır. Çalışmamızda incelediğimiz "Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu" ve "Osmanlı Devleti'nin Fetih Siyaseti" konuları içerisinde tarihi coğrafya öğelerinin gerekenden daha az olduğunu söyleyebiliriz. Bu konuların anlatımında geçen metinlerde ve haritalarda, Osmanlı Devleti'nin genişlemesi ile ilgili olarak, dönemin coğrafi şartlarına yeterince değinilmediği görülmüştür. Tarih boyunca devletlerin sınırlarının genişlemesinde, coğrafi şartların etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle ilgili konular içerisinde Osmanlı Devleti'nin genişlemesi ile ilgili coğrafi gereklilikler ve o döneme ait coğrafi bilgiler yeteri kadar verilmemiştir. Bunun yanında konu içerisindeki metinlerde tarihi coğrafya öğeleri barındıran kısımlarda mevcuttur. Ancak bu öğelerin daha başarılı bir sistemle birbirlerini destekleyici olarak, birbirlerine bağlanmaları gerekmektedir. Metin içerisindeki tarihi coğrafya öğelerinin artırılması, öğrencilerin zihinlerinin konuları daha etkin kavraması açısından faydalı olabilir. Bunun yanında onular içerisindeki önemli unsurlardan biriside minyatürlerdir. Yapıldığı ya da konu edildiği dönemin coğrafyasını

yansıtan minyatürler, konuların kavranmasını ve kazanımlara ulaşılmasını destekleyen önemli unsurlardır. Konuların içerisinde verilen bu minyatürlerin neredeyse tamamında belirtilen dönemle ilgili tarihi coğrafya unsurlarını bulunmaktadır. Bu açıdan baktığımızda konular içerisinde bu minyatürlerin kullanılması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve ders kitaplarının etkinliği açısından şüphesiz faydalıdır. Ayrıca bir diğer hususta, konuların içeriğinde verilmiş olan haritalardır. Görsel açıdan iyi bir materyal olan haritaların eğitim-öğretimdeki katkısı oldukça yüksektir. Bu nedenle tarih konuları hazırlanırken kullanılan haritaların, yalnızca tarih haritası şekilde değil, içerisinde anlattığı döneme ait tarihi coğrafya unsurlarını barındırması oldukça önem arz etmektedir. Özellikle, çalışmamızda incelediğimiz konular içerisine verilen haritalarda, Osmanlı Devleti'nin sınırlarının genişlemesi, fetih hareketleri ve yönleri açısından, ticaret yolları, deniz ulaşım yolları, limanlar, verimli araziler gibi tarihi coğrafya öğelerinin bulundurulması konuların kavranması açısından faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

Arslan, Mustafa. 2016. "Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabında Tarihi Coğrafya Unsurları". Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi. Sayı 5, Cilt 3, Burdur.

Atayeter, Yıldırım. 2015. "Tarihi Coğrafya Açısından Tarihi Balkan Haritalarının Anlamı Üzerine Bir Not". Uğur Özcan & Abidin Temizer (Eds.), *Balkanlar'da Osmanlı Mirası ve Defteri Hakan-i* içinde (s. 757-770). Libra Kitap, İstanbul.

Atayeter, Yıldırım & Arslan, Mustafa & Berküz, Menderes. 2016. "Anadolu'dan Avrupa'nın Kalbine Giden Yol: Tuna Vadisi". Zafer Gölen & Abidin Temizer (Eds.), *Balkan Tarihi, Cilt II* içinde (s. 213-241). Gece Kitaplığı, Ankara.

Atayeter, Yıldırım & Arslan, Mustafa & Sakar, Tuncay & Tozkoparan, Uğur. 2017. "2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Coğrafya Görselleri Yönünden Değerlendirilmesi". Zafer Gölen & İbrahim Serbestoğlu (Eds.), *Sosyal ve Liberal Bilimlerde Yeni Yönelimler* içinde (s. 35-73). Gece Kitaplığı, Ankara.

Atayeter, Yıldırım & Sakar, Tuncay & Arslan, Mustafa. 2017. "Başbakanlık Osmanlı Arşivindeki Bosna Haritaları: Tarih ve Kartografya Açısından Bir Değerlendirme". Zafer Gölen & Abidin Temizer (Eds.), *Osmanlı Dönemi Balkan Şehirleri 3* içinde (s. 1437-1458). Gece Kitaplığı, Ankara.

Azer, Hikmet. 2019. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı. Ekoyay. Ankara.

Dönmez, Cengiz. 2003. “Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler”. Cemalettin Şahin (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* içinde (s. 31-41). Gündüz Eğitim Yayıncılık. Ankara.

Eskikurt, Adnan. 2005. “Tarihî Coğrafya Çalışmalarının Metodolojisi Konusunda Genel Bir Değerlendirme”. *Marmara Coğrafya Dergisi*. Sayı:11. Ocak-2005. İstanbul.

Gümüşçü, Osman. 2008. “Tarih İncelemelerinde Arazi Araştırması ve Harita Kullanımı”. *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*. Sayı: 51. 2008. Ankara.

Gümüşçü, Osman. 2010. Tarihi Coğrafya. Yeditepe Yayınevi. İstanbul.

Öztürk, Cemil & Deveci, Handan. 2011. Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. Cemil Öztürk (Ed). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları*. (s. 1-41). Pegem Akademi. Ankara.

http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf Erişim Tarihi: 11.11.2019.

BURDUR MERKEZ İLÇEDE OKULLAŞMA (1923-1950)*

Burdur Central District Schooling (1923-1950)

Zafer GÖLEN[1] Tuncay SAKAR[2]

1.(Prof. Dr.), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.
E-mail: zgolen@mehmetakif.edu.tr

2.(Öğretmen), Alparslan Ali Can Bilim Sanat Merkezi, Burdur, Türkiye.
E-mail: tuncay.sakar@hotmail.com

Özet: Bu çalışmada Burdur gibi eğitimde önemli adımlar atmış bir şehrin eğitim geçmişini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmış, betimsel nitelikte tarama modelinde bir araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışmada başta arşiv belgeleri olmak üzere birinci elden kaynaklar tespit edilerek incelenmiş, diğer kaynak eserler taranarak konular kronolojik sıra içerisinde ele alınmıştır. Araştırmada dikey ve yatay yaklaşım ile birlikte ortaya koyma, tanımlama, açıklama, gibi çeşitli teknikler uygulanmıştır. 1923'te cumhuriyet'in ilanı ile birlikte yeni Cumhuriyet'in en büyük hedefi ülkenin geri kalmışlığının sebebi olarak görülen cahilliğe yok etmekti. Bu hedef daha Mili Mücadele bitmeden 27 Ekim 1922'de Büyük Önder Mustafa Kemal Atatürk tarafından Bursa'da Şark Tiyatrosu'nda öğretmenlere açıklanmış ve onlardan ülkeyi karanlıktan aydınlığa çıkarmaları istenmiştir. Cumhuriyetle birlikte tam bir eğitim seferberliği başlamıştır. Tebliğde Türkiye Cumhuriyetinde genel eğitim sisteminin Burdur'a yansıması, Burdur'da açılan okullar, bu okullarda görev yapan öğretmenler ve öğrenci sayıları tespit edilmiş; bu sayılar 1923 öncesi verilerle karşılaştırılarak gelişmeler takip edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Burdur, Eğitim, Öğrenci, Öğretmen, Tarih

Abstract: In this study, it is aimed to examine the educational background of Burdur which has taken important steps in education. In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used and descriptive survey model was determined as a research approach. In the study, first-hand sources, especially archival documents, were identified and examined, and other source works were scanned and the subjects were handled in chronological order. In the research, various techniques such as revealing, defining, explaining with vertical and horizontal approach have been applied. In 1923, with the proclamation of the republic, the greatest aim of the new Republic was to eliminate

* Bu makale Prof. Dr. Zafer Gölen'in danışmanlığında yürütülen Tuncay Sakar'ın Burdur Eğitim Kurumları (1850-1950) adlı tezinden üretilmiştir.

ignorance, which was seen as the cause of the country's backwardness. This target was announced to the teachers at the Oriental Theater in Bursa by the Great Leader Mustafa Kemal Atatürk on 27 October 1922 before the end of the War of Independence and they were asked to bring the country from the dark to the light. An educational mobilization started with the Republic. In the study, Burdur effect of the Republic of Turkey on the general education system, the schools opened in Burdur, the number of serving teachers and students in these schools have been identified; these numbers were compared with the data before 1923 and developments were tried to be followed.

Keywords: Burdur, Education, Student, Teacher, History

Giriş

Orhan Hançerlioğlu'nun *Ekilmemiş Topraklar* adlı gözden kaçmış kısa bir romanı vardır. Romanın kahramanı Murat fakirlik, cahillik ve savaşlarla çevrilmiş bir çevrede Yediviran Köyü'nde yaşar. Savaşlarda hem bacaklarını hem de ellerini kaybeder. Buna rağmen tecrübelerinden dolayı köyüne muhtar olur. Uzun yaşamı nihayet köye okul yapımına başlanan gün sona erer. Hançerlioğlu romanında Batı ve Doğu dünyasındaki farkı ortaya çıkaran eğitim ve cehalet sorununa değinir. Kısa örneklerle de bu düşüncesini ortaya koyar. Romanın ana kurgusu atom bombasına uzanan sürecin satırbaşlarından oluşur. Yani Batı atom bombasını bulurken biz ne yaptık? Bu döngüden nasıl kurtulabiliriz sorularına cevap arar. Cevabı oldukça basittir. Tartışmaya da açık değildir. Aydınlanma ve gelişme Anadolu'da eğitimle sağlanacaktır. 1916 doğumlu olan Hançerlioğlu Cumhuriyetin aydınlanma kuşağına ait, üretken bir yazardır. Onun eğitime dair düşünceleri ile Cumhuriyet'in eğitim seferberliğinden beklentisi aynıdır (Hançerlioğlu, 1999, s.115-200)

Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışını, Türk toplumunun ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel yapısı, Batı dünyasındaki gelişmeler, bilim ve teknikte yaşanan ilerlemeler, yabancı ülkelerden gelen eğitim uzmanlarının fikirleri etkilemiştir. Cumhuriyet'in getirdiği bu anlayışa göre Millî Eğitimin hedefleri, okul sistemleri, okutulacak dersler ve bu derslerin içeriği yeniden düzenlenmiştir. Yeni Türk devletinin kurulmasıyla, devletin kurucuları eğitime çok büyük önem vermiştir. Türk milleti de eğitim gibi önemli bir konuyu benimseyerek katkı sağlamıştır (Özodaşık, 1999, s. 190).

Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle birlikte Burdur halkı da eğitim seferberliğine katılmış şehirlerde ve köylerde devletin desteği ve kendi imkânlarıyla okullar açılmasına katkı sunmuştur. Özellikle, 19/6/1942'de yayınlanan 4274 sayılı "*Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu*" gereğince ilde 10 yıllık bir okul inşaat programı başlatılmıştır. O günleri

anlatan Rıza Erdem Burdur halkı ile gurur duymaktadır. Ona göre, 10 yıllık programın hemen yarısına yakını üç yıllık hamlede başarılmıştır. Zira hâlihazırda 8 okulun 1946 yılı içinde tamamlanması beklenmekte, 37 okulun yapımı devam etmekte, 29 okulun ise yapım işi planlanmıştır (Erdem, 1946, s.82). Okul seferberliğinin sonuçları sayılara da yansımıştır. Çünkü 1933-34 eğitim öğretim yılında 44 okul bulunan Burdur'da bu sayı 1950'de 174'e yükselmiştir. Yani okullaşmada 4 kata yakın bir artış söz konusudur. Benzer biçimde 4.254 olan öğrenci sayısı da 15.789'a yükselmiş, yani 3 katlık bir artış meydana gelmiştir (Özdemir, 1998, s.29).

1. İlkokullar.

Cumhuriyet ilk yıllarında hedefin eğitimi tabana yayma olduğu, bu sebeple ilköğretime büyük önem verildiği aşikârdır. Bu durumu devletin eğitime dair yayınladığı istatistiklerde de görmek mümkündür. Oldukça önemli olan bu yayınlar Burdur'da Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim durumuna dair oldukça önemli bilgiler mevcuttur.

1927-28'de 9'u şehirde 61'i köylerde toplam 70 ilkokul varken bu sayı 1931-32'de 61'e düşmüştür. Şehir merkezindeki okul sayısı aynı kalırken, köylerdeki okul sayısı 52'ye düşmüştür. Benzer şekilde öğretmen sayısında da bariz bir düşüş söz konusudur. 1930-31 senesinde 60 olan şehirdeki öğretmen sayısı 47'ye gerilerken, 1927-28'de 107 olan köylerdeki öğretmen sayısı 85'e gerilemiştir.1930-31'de ilde 16'sı kadın 116'sı erkek 132 öğretmen mevcuttur. Kanaatimizce bu durumun sebebi 1929 Dünya ekonomik bunalımı olmalıdır. Türkiye'yi de yakından etkileyen ekonomik bunalım kendini eğitim sahasında da göstermiştir. Ekonomik daralmanın etkisini Burdur Maarif bütçesine bakarak da tespit etmek mümkündür. Zira 1928-29'da 123.024'ü maaş 45.985'i diğer gider olmak üzere toplam 169.009 lira para yarılan Burdur Maarif Bütçesi, 1931-32'de 104.051'i maaş, 8.199'u diğer gider olmak üzere toplam 112.250 liraya gerilemiştir (Maarif 1923-32 İstatistikleri, 1933, s.14-15, 76-77, 95).

1931-32 senesinde kadın öğretmenlerden 9'u şehirde görev yaparken 7'si köylerde eğitim vermektedir. Kadın öğretmenlerden şehirde eğitim verenlerin 4'ü öğretmen okulu mezunu, 5'ise muallimlik hukukunu ve şahadetnamesine haiz kişilerdir. Köyde eğitim verenlerin ise hiç biri öğretmen okulu mezunu değildir. Bunların 5'i muallimlik hukukunu ve şahadetnamesine haiz iken 2'si vekildir. Erkek öğretmenlerden şehirde görev yapanların 33'ü öğretmen okulu mezunu, 5'i muallimlik hukukunu ve şahadetnamesine haiz kişilerden oluşmaktadır. Köylerde ise 3'ü Yüksekokul mezunu, 18'i öğretmen okulu mezunu, 47'si muallimlik hukukunu ve şahadetnamesine haiz, 3'ü muvakkat ve daimi muavin ve 7'si vekil 78 erkek öğretmen eğitim faaliyeti sürdürmektedir (Maarif 1923-32 İstatistikleri, 1933, s.14-15, 76-77, 95).

1933-34'de ise Burdur'da eğitim verilen aktif ilkokul sayısı 44, ortaokul ise 1 tane olup, ilde lise bulunmamaktadır. İldeki toplam öğrenci sayısı ise 4.096'sı ilkokul, 158'si ortaokul olmak üzere toplam 4.254'tür. Aynı yılda 91 ilkokul öğretmeni eğitim faaliyetini sürdürmektedir. Bu sayılara bakıldığında şehirdeki ilkokul öğretmenlerinin il nüfusuna oranı % 0,7 gibi oldukça düşük bir sayıya tesadüf etmektedir. (Maarif 1933-34 Muallimler İstatistiği, 1935, s.VI-VII, X-XI, 4).

1939-40'da ise ilde 91 ilkokul bulunmaktadır. Bu okullarda 150 öğretmen görev yapmakta olup, 8.075 öğrenci ise eğitim öğretime devam etmektedir (Maarif İstatistiği 1939-40, 1942, s.XIV, XVIII).

1940-41 eğitim öğretim yılında okul sayısı 115'e öğretmen sayısı 175'e, öğrenci sayısı da bu artışla orantılı olarak 9.079'a yükselmiştir. Ancak bir sonraki eğitim öğretim yılında okul sayısı 108'e, öğrenci sayısı 7.784'e düşmüştür. Buna mukabil öğretmen sayısı 191'e yükselmiştir (Maarif İstatistiği 1941-42, 1944, s.XVIII-XIX).

1946'da 58'i il merkezinde olmak üzere toplam 136 ilkokul mevcuttur (Erdem, 1946, s.81).

1.1.Gazi İlkokulu. Atatürk 6 Mart 1930'da Burdur'a geldiğinde kendisine hediye edilmek üzere günümüzde Belediye'nin olduğu yerde bir köşk inşa edilmiştir. Atatürk bu hediyeyi kabul etmiş ancak okul olarak kullanılmak üzere Burdur halkına armağan etmiştir. Bina 29 yıl kesintisiz eğitime devam etmiştir. Gazi İlkokulu Burdur'un hem eğitim hem de kültürel hayatında oldukça önemli rol oynamıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında devlet erkânı bu okuldaki törenlere katılır ve verilen eğitimi bizzat takip ederlerdi. Bu ziyaretler hem teftiş hem de öğrenci ve öğretmenlere destek özelliği taşımaktaydılar. Okulda kutlanan Kardeşlik sofrası daha sonra yerli malı olacak haftanın ilk örneğidir. Kardeşlik sofrası gününde öğrenciler derslerde öğrendikleri teorik bilgileri pratiğe dökerek hazırladıkları yemek vs. diğer şeyleri arkadaşları ile paylaşırlardı. 1939'da okulun başöğretmeni Hüseyin Gülyurd idi.

1.2.Cumhuriyet İlkokulu. Okul 30.09.1928 tarihinde Yenice Mahallesi'nde 5 sınıfla Mahmut Celal Bey isminde bir öğretmenle eğitim-öğretime başlamıştır. Mahmut Celal Bey'in o günkü çalışma arkadaşları Hürrem Hanım, Sadık Bey, Fazilet Hanım, Ali Bey ve Zehra Hanım'dır (Özdemir, 1998, s. 55).

1939'da okulun başöğretmeni Kemal Sâdan idi. Sâdan il genelinde ve Halkevi'nde etkili biri idi. Sâdan Halkevi Dergisi tertip heyetinde görev almış ve 1939 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı konuşmasını o yapmıştır (Burdur Halkevi Dergisi, C.1, S.10, s.1-2) . Bir başka öğretmen ise "*temiz ahlâkı ve kıymetli çalışmaları*" ile tanınan, aynı zamanda Halkevi Kitapsaray Kolu üyesi Daim Karagöz'dür. Daim Karagöz 25 Ağustos 1939

Perşembe günü hayatını kaybetmiştir (Burdur Halkevi Dergisi, C.1, S.8, s.12).

1.3.Kışla İlkokulu. 1928 yılında köy odasında 3 sınıflı bir okul olarak eğitim-öğretime başlamıştır. Bir süre sonra öğrenciler Askeriye Yatılı Bölge Okulu'na nakledilerek 1941 yılına kadar burada okumuşlardır. 1943 yılında köylü ve devletin işbirliği ile yapılan okul 1956 yılına kadar hizmet vermiştir (Özdemir, 1998, s. 57). 1945- 1946 eğitim öğretim yılında 72 kız öğrenci, 110 erkek öğrenci bu okulda öğrenim görmüştür (Erdem, 1946, s. 91).

1.4.Mehmet Akif Ersoy İlkokulu. 1936-1937 yıllarında Yeni Mahalle Köprübaşı mevkiinde binanın temeli atılsa da maddi imkânsızlıklar yüzünden okul inşaatı tamamlanmamıştır. Yardımsever Hüsnü Bayer ve halkın yardımı ile 1945 yılında tamamlanan okul Hüsnü Bayer İlkokulu adı altında olarak eğitim-öğretime açılmıştır. Okulun ilk başöğretmeni Lütfi Özgün'dür (Özdemir, 1998, s. 57).

1.5.Akyaka İlkokulu. Akyaka köyünde eğitim-öğretime 1925-1926 yıllarında cami avlusu içindeki 2 odalı bir binada başlanmıştır. 3 yıllık eğitim-öğretim yapan okulun ilk öğretmeni Fahriye Hanım'dır. Kayıtlara göre ilk resmi öğrenci kütüğü 1939 yılında eğitmen Mustafa Kılınç tarafından tutulmuştur. 1944-1945 yılında yeni bina yapılarak 5 sınıfla eğitim öğretime devam etmiştir (Özdemir, 1998, s. 62-63). 1945- 1946 eğitim öğretim yılında 38'si kız 32'si erkek 70 öğrenci bu okulda öğrenim görmüştür (Erdem, 1946, s. 90).

1.6.Askeriye İlkokulu. Askeriye Köyü'ndeki ilk okul binası köyün içerisinde 2 katlı, basık ve sıvaları dökülmüş bir okuldur. Bu yüzden yeni bir okul yapımı gündeme gelmiş ve köyden 500 m uzakta yeni bir okul yapılarak 1934 yılında eğitim öğretime başlamıştır. Daha sonra Askeriye, Çerçin, Kışla Köylerindeki halkın bir araya gelmesiyle imece usulüyle bir de pansiyon yapılmıştır. Okul bodrum hariç 2 katlıdır, 12 dersliği vardır. Okulda yemekhane, mutfak, kiler, hamam ve tuvaletler okuldan ayrı olarak inşa edilmiştir Yemekhanede yemekler temiz beyaz muşamba kaplı masalarda yenmektedir. Her öğrenci için masa, sandalye, tabak, çatal, kaşık ve peçetelik mevcuttur. Ancak yatakhane kısmında karyola eksiktir. Hamam 15 günde bir yanmaktadır. Bu durumda öğrenciler 15 günde bir banyo yapabilmektedir. Her öğrenci için ayrı ayrı peştamal ve havlu mevcuttur. Okul bahçesine 120'si meyve, 175 ise diğer türlerde ağacın dikimi yapılmıştır. Yatılı olarak sadece Çerçin ve Kışla Köyleri'nden öğrenci kabul edilmektedir. 1935-36'da 24'ü yatılı erkek olmak üzere toplam 107 erkek 57 kız öğrenci mevcuttur. Ertesi yıl bu sayı 56'sı yatılı 150 erkek, 58 kız olmak üzere 208'e; 1937-38 senesinde ise 62'si yatılı 152 erkek 60 kız öğrenci okulda eğitim görmüştür. 1938-39'da yatılı öğrenci sayısı 74'e yükselmiştir. Pansiyona kayıt olan öğrencilerin

ailelerinden 8 aylık azık olarak 100 kg un, 25 kg bulgur veya fasulye, nohut, patates, 2,5 kg yağ, 4 kg soğan, 2 kg. tarhana, 2 yük te odun alınmaktadır. Bunların haricinde gazyağı, et, peynir, pekmez, zeytin vs. diğer besin maddeleri okul ve köy bütçelerinden karşılanmaktadır. 1939'da okulda 5 sınıf ve 5 öğretmen vardır. Okulun başöğretmeni Lütfü Özgün'dür. Okulda Gazete, Spor, Müze, Gözlem, Müzik, Bahçe, Sağlık, Kütüphane, Ekonomi, Kooperatif ve Müsamere kolları mevcuttur (Özgün,1939, s.9-11). 1945- 1946 eğitim öğretim yılında 94 kız öğrenci, 118 erkek öğrenci bu okulda öğrenim görmüştür (Erdem, 1946, s. 90).

1.7.Aziziye İlkokulu. 1945 yılında imece usulü ile yapılan okul binada Aziziye İlkokulu eğitim öğretime başlamıştır. 1947 yılında bahçe ağaçlandırılması yapılmıştır. 1945-46 eğitim öğretim yılında 67 kız öğrenci, 137 erkek öğrenci bu okulda öğrenim görmüştür (Erdem, 1946, s. 92)

1.8.Çatağıl İlkokulu. Köyde eğitim-öğretim 1935 yılından 1946 yılına kadar eğitmenler tarafından 3.sınıfa kadar sürdürülmüştür. 1946 yılında yeni bir okul binası yapılmıştır. Bu tarihte Yaşar Özkan ve Hasan Çeliker isimli öğretmenlerle 5 yıllık eğitim-öğretime başlanmıştır (Özdemir,1998,s.63).

1.9.Düğer İlkokulu. Köyde eğitim 1948 yılına kadar 3 yıl olarak devam etmiştir. 4. ve 5. Sınıf öğrencileri öğrenimini Hacılar Köyü'nde tamamlamıştır. 1948 yılında yeni okul binası yapılarak 5 sınıflı eğitim-öğretime geçilmiştir (Özdemir, 1998, s. 63).

1.10.Gökçebağ İlkokulu. 1940 yılında bir evde 3 yıl olarak bir eğitmenle eğitim-öğretime başlanmıştır. 1943 yılında bir derslik, bir işlik ve lojman olarak yapılan okul 1981 yılına kadar kullanılmıştır (Özdemir, 1998, s. 63).

1.11. Halıcılar (Sala) İlkokulu. 1930 yılında Sala İlkokulu olarak Testos Ali Efendi ile eğitim öğretime başlamıştır. Şimdiki okul ise 1945 yılında Muallim Ali Rıza Efendi ile eğitim öğretime başlamıştır. 1945-46 eğitim öğretim yılında 18'i, 89'u erkek 107 öğrenci bu okulda öğrenim görmüştür (Erdem, 1946, s. 91).

1.12. İlyas İlkokulu. 1933 yılında köylü tarafından yapılan binada 3 sınıflı İlyas Köyü İlkokulu olarak açılmıştır. 1945 yılında yapılan yeni okul binasına taşınarak 5 sınıflı ilkokul durumuna geçmiştir (Özdemir, 1998, s. 63).

1.13. Kayaaltı İlkokulu. Köyde ilkokul 1316/1900 senesinde iki katlı kerpiç olarak inşa edilmiştir. Anncak eğitime 1328/1912 senesinde başlayabilmiştir. Sırası ile Ömer Hafız, Mehmet, Süleyman, Dilbaşıoğlu Hilme ve Tahir Efendiler köyde öğretmenlik yapmışlardır (Pamukçuoğlu,

1939, s. 12). Son iki öğretmenin Cumhuriyet Dönemi öğretmenleri oldukları anlaşılmaktadır. Tahir Efendi 1933-34 senelerinde köyde yeni bir okul binası yapımına öncülük etmiş ve 1939'da 400 lira harcanarak okulun üzeri kiremitle örtülmüştür (Pamukçuoğlu, 1939, s.12; Pamukçuoğlu, 1939, s.10). Okula ait 1924-1925 eğitim öğretim yılında Osmanlıca olarak yazılmış sınıf geçme defterlerinde bulunmaktadır. Sınıf geçme defterinde 1 nolu öğrenci olarak Hüseyin Efendi yazmaktadır. Latin harfleri ile ilk kayıtlar 1928-1929 öğretim yılına ait şahadetname ve tasdikname defterlerinden anlaşılmaktadır. Ders yılı raporlarındaki kayıtlara göre 1932-1933 eğitim öğretim yılından 1934-1935 eğitim öğretim yılı sonuna kadar "Kıravkaz İlk Mektebi" olarak anılmış, 1934-1935 öğretim yılı sonundan 1949-1950 eğitim öğretim yılı sonuna kadar da "Kıravkaz Köyü İlkokulu" olarak adlandırılmıştır. 1945-46 eğitim öğretim yılında 72'si, 110'u erkek 182 öğrenci bu okulda öğrenim görmüştür (Erdem, 1946, s. 91).

1.14.Kayış İlkokulu. 1929 yılında İdadi Mektebi mezunu muallim muavini Faik El ve ilk mektep mezunu Kuz köylü İsmail Hakkı tarafından eğitim-öğretime başlanmıştır. Okul binası olarak seçilen bir köy evinde çevre köylerden gelen öğrencilere yeni Türk alfabesi öğretilmiştir. 1933 yılında köylü tarafından bir okul yapılmış, okulun alt katı demirci ve kalaycı yetiştirecek atölye olarak düşünülmüştür. Ancak öğrenci bulunamadığından amaca yönelik kullanılamamıştır (Özdemir, 1998, s. 63).

1.15.Taşkapı İlkokulu. 1938 yılında mescit şeklinde yapılan okulda eğitmen Mustafa Acar tarafından 25 öğrenci ile 3 yıllık eğitime başlanmıştır. 1945-46 eğitim öğretim yılında 34'ü kız, 31'i erkek 65 öğrenci bu okulda öğrenim görmüştür (Erdem, 1946, s. 91).1949 yılında tek derslikli 5 yıllık eğitim veren ilkokul yapılmıştır. 1951 yılında devlet tarafından yeni bir okul binası yapılarak eğitim-öğretime açılmıştır. (Özdemir, 1998, s. 63).

1.16.Yarıköy İlkokulu. 1929 yılında öğretmen Şükrü Öner ile 3 sınıflı olarak eğitim-öğretime başlamıştır. 4 ve 5. Sınıflar Hacılar Köyü'nde eğitim öğretime devam etmiştir. 1946'da 5 sınıflı okul yapılarak hizmete girmiştir. 1945-46 eğitim öğretim yılında 42'si kız, 59'u erkek 101 öğrenci öğrenim görmüştür (Erdem, 1946, s. 91).

1.17.Yazıköy İlkokulu. Okul 1929 yılında eğitim-öğretime başlamıştır. Okulda eğitim 3. sınıfa kadar veriliyordu. 4 ve 5. sınıfı okumak isteyenler öğrenciler Hacılar Köyü Yatılı Bölge Okulu'nda eğitim görmüştür. 1946 yılında 5 sınıflı bir ilkokul yapılarak öğrenciler beşinci sınıftan mezun olmaya başlamışlardır. 1945-46 eğitim öğretim yılında 21'i kız, 57'si erkek 79 öğrenci öğrenim görmüştür (Erdem, 1946, s. 91).

1.18. İstiklal İlkokulu. Okul 1905 yılında Karasenir Mahallesi'nde iki odalı bir evde Fevziye Okulu adı altında eğitim-öğretime başlamıştır. Okulun ilk öğretmeni Hasan Tecimen'dir.1922 yılında Ekmekçi Tomos'un evi, Başöğretmen İsmail Hakkı tarafından okul olarak kullanılmaya başlanmıştır. İki katlı, 6 odalı olan bu evde 5 sınıfla eğitim-öğretim yapılmaktadır. 1943 yılına kadar Fevziye İlkokulu olarak eğitime devam eden okulun ismi 1944 yılında İnönü İlkokulu olarak değişmiştir. 1953 yılında okulun adı İstiklal İlkokulu olarak değiştirilmiştir (Özdemir, 1998, s. 55).

1.19.Sakarya İlkokulu. Burdur'da açılan ilk iptidai mektebine 18 Aralık 1893 tarihinde Mustafa Efendi adında bir öğretmen atanmıştır. Mustafa Efendi'nin 1893 tarihinde atanması bu mektebin 1893 tarihinde açıldığının kuvvetli bir göstergesidir. Okul toprak dam bir kilisenin sağ tarafına Mescid-i Osman, sol tarafına Muallim-i Sıbyan gibi bölümler eklenerek bir eğitim yuvası haline getirilmiştir. Hacıoğlu Sıbyan Mektebi diye anılmaya başlanan okul 1903 yılında yeniden inşa edilmiştir. Öğretmeni Konyalı Mustafa Efendi olduğu için Konyalı Mektebi diye anılmıştır. Burdur'da meydana gelen 1914 depreminde yıkılan okulun yerine yeni bir bina daha yapılmıştır. 1917 yılında bazı değişiklikler yapılarak Rehber-i İntizam adıyla ortaokul seviyeli bir okul haline getirilmiştir. Kurtuluş Savaşı'ndan sonra okulun adı Sakarya olarak değiştirilmiştir. 1925 yılında okul bahçesi genişletilmiştir (Özdemir, 1998, s. 55).

Osmanlı'dan günümüze eğitime devam eden bu okula ait çeşitli evrak defterleri günümüze ulaşmıştır. Bu kayıtlardan en önemlisi öğrenci tasdiknâme defteridir. İlgili defterlerde 1926-29 senelerine ait mezun olan öğrenciler yer almaktadır. 1926-27 senesi eğitim öğretim yılı sonunda 17 Ağustos 1927'de 20 öğrenci, 1927-28 senesi eğitim öğretim yılı sonunda 22 Eylül 1928'de ise 18 öğrenci mezun olmuştur. Bu öğrencilerin 6'sı pekiyi, 5'i iyi, 6'sı orta, 1'i ise karib-i vasat notuyla mezun olmuştur. Bu öğrencilerde dikkati çeken başka bir husus da tamamının imzalarını Latin Alfabesi ile atmış olmalarıdır. Okulun tasdiknâme defterinin matbu kısmı Eski Harfli, kalemle yazılı kısımları ise Latin Alfabesi ile yazılmıştır. Okulun resmî mührü de Eski Harflerledir. Mühre göre okulun resmî adı: Türkiye Cumhuriyeti Burdur Vilâyeti Merkez Sakarya Erkek İlk Mekteb Baş Muallimliği'dir. Bir yıl sonra Harf İnkılâbı ile birlikte eski harfli tasdiknâme defteri kullanılmaya devam edilirken, mührün Latin Alfabesi ile değiştirildiği görülmektedir. Mührün üzerindeki isim: TC. Burdur Sakarya İlk Mekteb Baş Müdürlüğü, tarihi ise 1929'dur. 15 Eylül 1929'da okuldan 24 öğrenci mezun olmuştur. Bu öğrenciler, Türkçe, Tarih-Coğrafya, Tabiat-Eşya, Hesap-Hendese, Resim-Elişi, Cimnastik ve Musiki derslerinden sınava girip başarılı olmaları halinde mezun oluyorlardı (Sakarya İlkokulu Tasdiknâme Defterleri 1-3).

1.20. Burdur Turan İlkokulu. Burdur'un Üçdibek Mahallesi'nde 1898-99 yılında Hamidiye İnas mektebi olarak açılmıştır. Padişahın doğum gününde açılmasından dolayı Burdur'un ilk kız mektebi olan bu okula Hamidiye adı verilmiştir. Meşrutiyetle birlikte pek çok okulun ismi değiştiğinden dolayı 1912 yılında okula ilk hava Şehidi olan Asım Bey'in adı verilmiştir.

İlk Başöğretmeni Uluborlulu Halıcı Mehmet Efendi'dir. Bu öğretmen halı işletmesini bitirdiği için okulda kız öğrencilere bir halı tezgâhı kurarak öğrencilerine halı işlemesini öğretmiştir. Burdur'a ilk halı işlemesini Mehmet Efendi getirmiştir. Bu sebepten Halıcı Mehmet Efendi diye tanınmıştır. Okul kız okulu olarak eğitim hayatına devam etmiştir. Okulun resmî adı Burdur Turan İlk Kız mektebi idi. 1924-25 öğretim yılında İptidai Meclisi kararıyla adı Turan İlkokulu olarak değiştirilmiş ve 1926 yılında karma öğrenime başlamıştır. 1929 yılında öğrenci sayısının artması üzerine çevresindeki evler istimlak edilerek bahçesi genişletilmiş ve iki derslikli bir baraka yapılmıştır (Özdemir, 1998, s. 55).

1.21.Büğdüz İlkokulu. Büğdüz Köyü İlkokulunun eğitim-öğretime ne zaman başladığı kesin olarak bilinmemektedir. 1927'den önce Arap harfleriyle eğitim veren okul 5 yıl üzerinden mezun vermiştir. 1928 yılından sonra Latin alfabesiyle eğitim öğretime devam etmiştir. 3 sınıfı bulunan okulda eğitim-öğretim 1944 yılına kadar devam etmiştir. 1944 yılında köylülerin katkısıyla yeni bir okul yapılmıştır. 1944-45 yılında 5 yıllık öğretime geçmiştir. (Özdemir, 1998, s. 55). 1945-46 eğitim öğretim yılında 52'si kız, 112'si erkek toplam 164 öğrenci okulda öğrenim görmüştür (Erdem, 1946, s. 91).

1.22. Hacılar İlkokulu. 1922 yılında Antalya Muallim Mektebi mezunu Refik Bey tarafından köy odalarında eğitim-öğretime başlamıştır. 1926 yılında devletin teşviki ve halkın desteğiyle Yatılı Bölge Okulu yapılmıştır. 1945-46 eğitim öğretim yılında 38'i kız, 94'ü erkek 132 öğrenci okulda öğrenim görmüştür (Erdem, 1946, s. 90).

2. Ortaokullar

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduktan sonra ortaöğretimin ilk devresini oluşturan ortaokullar, ilk on yıl sadece liselere öğrenci yetiştiren okullar olarak açılmıştır. 1930 yılından sonra orta dereceli meslek okullarının açılmasıyla, bu okullar öğrencileri hem belli bir mesleğe yöneltmeye, hem de liseye hazırlayan kurumlar haline getirilmiştir (Özodaşık, 1999, s. 222).

2.1.Burdur Ortaokulu. Burdur'da 1906 yılında mevcut 3 sınıflı rüşdiyeye iki sınıf daha ilave edilerek 5 senelik bir idadi teşkil edilmiştir. 1915 yılında bu sınıflara bir sınıf daha ilave edilerek 6 senelik bir idadi olmuştur. Bu idadi 8 yıl eğitim öğretime devam etmiştir. 1923 yılında

idadilerin lağvedilmesi üzerine bir devreli lise olarak 2 yıl eğitim vermiştir. İlk kısım sınıfların ayrılmasıyla bu mektep 1925 yılında ortaokul olarak açılmıştır (Yücel, 1938, s. 635). 1933-34 eğitim-öğretim yılında 1'i kadın 9'u erkek 10 öğretmen okulda görev yapmakta ve 158 öğrenci bu okulda eğitim görmektedir (Maarif 1933-34 Muallimler İstatistiği, 1935, s.VI-VII, X-XI, 118-119).

1939-40'da ortaokulda 1. sınıfta 5, 2. sınıfta 3, 3. sınıfta 2 olmak üzere 11 derslik mevcuttur. Okulda 4'ü kadın 20 öğretmen görev yapmakta olup, yıl sonu itibariyle 510 öğrenci okula devam etmiştir. Öğretmenlerden 16'sı daimi statüde olup, 1'i kadın 3'ü erkek 4'ü yardımcı öğretmen kadrosundadır. 1939-40 eğitim öğretim yılında okula 173'ü erkek 34'ü kız 207 öğrenci kaydolmuştur. Çeşitli nedenlerle öğrencinin okula devamının sağlanması büyük bir problem olarak görülmektedir. Çünkü 1. Sınıfta 37'si erkek 11'i kız 48 öğrenci, 2. Sınıfta 34'ü erkek 4'ü kız 38 öğrenci, 3. Sınıfta 42'si erkek, 6'sı kız 48 öğrenci olmak üzere, 113'ü erkek, 21'i kız 134 öğrenci okulu bırakmıştır. Öğrencilerden sadece 1 tanesi sağlık sorunları sebebi ile okulu bırakırken, diğerleri belirtilmeyen başka sebepler sonucu okuldan ayrılmıştır. Benzer biçimde okulun başarı durumu da oldukça düşüktür. Zira 510 öğrenciden 228'i erkek 16'sı kız 244 öğrenci sınıfta kalmıştır. Okulda bir üst sınıfa geçme oranı ancak % 52 seviyesindedir. Burdur Ortaokulu'nun bu yıldaki bütçesi 20.947 liradır. Bu paranın 19.089 lirası öğretmen maaşlarına, 1.308 lirası memur ve müstahdem maaşına, 150 lirası eğitim gereçlerine, 50 lirası bakım masraflarına, 350 lirası ise beklenmeyen giderlere harcanmıştır (Maarif İstatistiği 1939-40, 1942, s. XIV, XVIII, 192-193, 251).

Burdur Ortaokulu'na sadece şehir merkezinde yaşayanlar değil ilçelerdeki ilkokullardan mezun olan öğrenciler de devam etmektedir. Nitekim 1939 yılında Tefenni İlkokulu öğrencileri Gazi İlkokulu öğrencilerine yazdıkları mektupta bu hususu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin yazdığına göre, Tefenni İlkokulu'ndan her yıl 20-25 civarında öğrenci mezun olmaktadır. Bu öğrencilerden bazıları "*ulusa yarayışlı olmak için*" Burdur Ortaokulu'na gitmektedirler (Çamoğlu, 1939, s.14).

1939'da okulun Müzik Öğretmeni Fahriye Bilge aynı zamanda Burdur Halkevi Ar Kolu başkanlığını da yürütmekteydi. Bilge, yetiştirdiği 15-20 öğrenci ile halka 11 konser vermiş ve bu konserleri 6.700 kişi izlemiştir (Burdur Halkevi Dergisi, C.1, S.5, s.15-16). Fahriye Bilge'nin yanında Türkçe Öğretmeni A. Selçuk Köseoğlu da Burdur Halkevi Dergisi'nin yazı işleri müdürlüğünü yürütmektedir. Ancak Köseoğlu 18 Eylül 1939 Pazartesi 19.00 sıralarında Memleket Hastanesi'nde hayatını kaybetmiştir. "*Feragati nefisle vatana ve millet işlerinde yılmadan ve bıkmadan çalışan temiz nasiyeli*" ifadeleri kullanılan Köseoğlu için büyük bir tören düzenlenmiş ve "*Aziz ölü layık olduğu merasimle ebedi metfenine*"

götürülerek defnedilmiştir. (Burdur Halkevi Dergisi, C.1, S.8, s.12). Derginin 9. sayısında Nuri Ermiş tarafından Köseoğlu'nun hayat hikâyesi kaleme alınmıştır (Ermiş,1939, s.2-4).

1940-41 eğitim öğretim yılını 20 öğretmen ve 547 öğrenci ile tamamlayan okul, bir sonraki yıl kadrosunu 22 öğretmene yükseltirken öğrenci sayısını koruyamamış, öğrenci sayısı 458'e düşmüştür. Öğretmenlerden 21'i daimi kadrolu 1'i vekil statüsünde olup, 17'si erkek 5'i kadındır. Önceki yıllarla kıyaslandığında düşüş daha kayıt sırasında kendini göstermiştir. 1939-40 eğitim öğretim yılında okula 207 öğrenci kaydolmuşken, 1941-42'de 1. Sınıfa kaydolan öğrenci sayısı 110'u erkek 28'i kız olmak üzere 138'de kalmıştır. Bu yıl içerisinde 1'i 1. Sınıf 1'i 3. Sınıf 2 öğrenci ölüm sebebi ile öğrenimlerini tamamlayamamışlardır. Ölen öğrencilerin ikisi de erkektir. Üst üste aynı sınıfta kalan 1. Sınıfta 13 erkek 3 kız, 2. Sınıfta 5 erkek 1 kız, 3. Sınıfta 3 erkek öğrenci olmak üzere 21 erkek 4 kız öğrencinin okulla ilişiği kesilmiştir. Ancak okuldan ayrılmalarda esas yekûn teşkil eden sebebi belirtilmeyen okuldan ayrılmalardır. Bu şekilde 1. Sınıftan 31 erkek 8 kız, 2 sınıftan 29 erkek 6 kız, 3. Sınıftan 14 erkek 4 kız olmak üzere toplam 74 erkek, 21 kız öğrenci ayrılmıştır. Böylece 1 yıl içerisinde çeşitli bahaneler ile okulu terk eden öğrenci sayısı 122 gibi yüksek bir rakama ulaşmıştır. 1941-42'de 1. Sınıfta 4, 2 ve 3. Sınıflarda 3'er olmak üzere 10 derslik bulunmaktadır. II. Dünya Savaşı'nın ağırlığına rağmen ortaokulun bütçesi artmış durumdadır. Okulun yıllık bütçesi 26.788 liradır. Bu paranın 24.839 lirası öğretmen maaşlarına, 1.339 lirası memur ve müstahdem maaşına, 200 lirası eğitim gereçlerine, 100 lirası bakım masraflarına, 310 lirası ise diğer giderlere harcanmıştır (Maarif İstatistiği 1941-42, 1944, s. XVIII-XIX, 192, 254, 262).

1945-46 senesinde Ortaokulda 2'si kadın 10'u erkek 12 öğretmen görev yapmaktaydı. 12 öğretmene düşen öğrenci sayısı ise 183 idi. Öğrencilerin 69'u birinci sınıf, 48'i ikinci sınıf, 66'sı ise üçüncü sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 37'si (% 20) kız, 146'sı (% 80) erkektir. Öğrencilerin 29'u pansiyonda yatılı olarak kalmaktadır (Erdem, 1946, s. 87, 89). Rıza Erdem'in verileri doğru kabul edilirse okuldaki öğrenci kaybı açıkça ortadadır. II. Dünya Savaşı'ndaki çetin Türkiye şartlarının açıkça öğrenci kaybına sebep olduğu aşikârdır.

Tablo 1. 1945-46 senesinde Ortaokulda Öğrenci Durumu

Ortaokul	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	Toplam
Erkek	58	37	51	146
Kız	11	11	15	37
Toplam	69	48	66	183

Erdem,1947, s.88

3. Liseler

Cumhuriyet ilan edilmeden önce rüşdiye, idadi ve sultani gibi farklı isimler altında eğitim veren ortaöğretim kurumları, bu dönemde üç yıllık eğitim veren ortaokul ve lise olarak iki kısma ayrılmıştır. Bu bağlamda hazırlanan yeni programlarda Cumhuriyet fikrinin yerleşmesinin yanı sıra bazı mesleki bilgilerin verilmesine de özen gösterilmiştir.

3.1.Burdur Lisesi. 1923 yılında idadiler kaldırılınca, mevcut idadi tek devreli lise haline getirilmiş ve iki yıl tek devreli lise olarak işlev gördükten sonra 1925 yılında tekrar ortaokula dönüştürülmüştür. 1950'ye kadar şehirde bir lise mevcut değildir.

3.2. Akşam Kız Sanat Okulu. Okul 1944-45 eğitim-öğretim yılında Akşam Kız Sanat Okulu olarak öğretime başlamıştır. 1947 yılında 3 kadın öğretmen bu okulda görev yapmıştır. 1945-1946'da okulun 1. Sınıfında 69, 2. Sınıfında 66 olmak üzere toplam 135 öğrenci öğrenim görmekteydi (Erdem, 1946, s. 87-88).

3.3. Erkek Sanat Enstitüsü. Okul 1943-44 eğitim öğretim yılında Erkek Sanat Enstitüsü olarak şimdiki alayın bulunduğu yerde tesviyecilik, demircilik, marangozluk bölümleriyle kurulmuştur. 1945-46 eğitim-öğretim yılında okulda 16 erkek öğretmen görev yapmaktaydı. Öğrencilerden 38'i yatılı olmak kaydıyla, 119'u 1. Sınıf, 52'si 2. Sınıf, 23'ü 3. Sınıfta toplam 194 öğrenci öğrenim görmekteydi (Erdem, 1946, s.87-89).

SONUÇ

Osmanlı Devleti zamanında kurulup, Cumhuriyet'in ilanından sonra eğitime devam eden Sakarya İlkokulu, Turan Ortaokulu, Büğdüz Ömer Naci Bozkurt, Halıcılar ve Yassıgüme köylerinde bulunan okullar Burdur'da eğitimin önemli yapı taşlarını oluşturarak günümüzde de eğitim öğretime devam etmektedir. Cumhuriyet'in ilanından sonra, Atatürk İlke ve İnkılapları doğrultusunda eğitim teşkilatı yeniden şekillenmiştir. Burdur'da da Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte birçok yeni okul açılmıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde Burdur'da eğitim alanında yapılan hamleler incelendiğinde, gerek okullaşma oranı gerekse okullara devam eden kız ve erkek öğrenci sayıları Burdurluların Cumhuriyet İdaresi'nin eğitim alanında ortaya koyduğu idealleri paylaştığı görülür. Burdurlular 20 yıl gibi kısa bir süre içinde neredeyse her köye okul yapmış, kız erkek demeden çocuklarını okullara göndermişlerdir. Cumhuriyetin bu ilk dönemlerinde yapılan yatırımların ve anlayışın, günümüzde Burdur'un bir eğitim kenti olarak anılmasında büyük payı olduğu gerçektir. Fakat Burdur'da 1923-50 yılları arasında ilköğretimde yakalanan başarı, orta ve

lise eğitiminde sağlanamamıştır. Şehirde sadece bir tane ortaokul bulunurken orada da öğrencileri okulda tutmak her geçen gün güçleşmiştir. Okul her yıl önemli sayıda öğrencisini kaybetmiş ve maalesef bu sürekli bir hal kazanmıştır. Yıllara oranla öğrenci kayıpları incelendiğinde gerek okul idaresinin gerekse Maarif Müdürlüğü'nün bu probleme karşı çözüm üretemedikleri görülmektedir. Yine bu dönemde bir lise açılamamış, ortaokulda eğitim gören öğrenciler büyük zorluklarla çevre illerdeki liselere eğitim görmeye gitmişlerdir. Burdur'da lise ancak 1951 senesinde açılabilmiştir. Lise açığı Akşam Kız Sanat Okulu ve Erkek Sanat Enstitüsü ile kapatılmaya çalışılmıştır. Her iki okulunda Burdur meslek hayatına önemli katkılar sağladığı aşikârdır.

KAYNAKLAR

(1933). *Maarif 1923-32 İstatistikleri*, İstanbul: Devlet Matbaası.

(1935). *Maarif 1933-34 Muallimler İstatistiği*, İstanbul: Devlet Matbaası.

(1942). *Maarif İstatistiği 1939-40,* Ankara: Ulusal Matbaa.

(1944). *Maarif İstatistiği 1941-1942*, Ankara: Basım ve Ciltevi.

Burdur Valiliği (1955). Burdur 1973 İl Yıllığı (1974). İstanbul: İsmail Akgün Matbaası.

Burdur Valiliği (1974). Burdur 1973 İl Yıllığı (1974). Ankara: Güven Matbaası.

Çamoğlu, F. (1939), Hayriye Köyü Okulundan. *Burdur Halkevi Dergisi, C.1, Sayı:2,* 5-8.

Çamoğlu, F. (1939), Karamanlı Nahiyesi'nin ve Okulunun Tarihçesi. *Burdur Halkevi Dergisi,*

Erdem, R. (1946). *Burdur İline Ait Genel Bilgiler.* Burdur: (Yayınevi Yok).

Ermiş, N. (1939), Selçuk İhtifalinde Nuri Ermiş'in Söylevi. *Burdur Halkevi Dergisi, C.1, Sayı:9,* 2-4.

Hançerlioğlu, O. (1999). *Karanlık Dünya. Ekilmemiş Topraklar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Özdemir, Ö. (1998). *Türkiye Cumhuriyeti 1923-1998: Burdur İli Cumhuriyet Öncesi ve Sonrası Eğitim.* Burdur: Gültürk Ofset.

Özgün, L. (1939). Askeriye Köyü Pansiyonlu İlkokulu. Burdur Halkevi Dergisi. C.1, Sayı:3, Burdur: Burdur Basımevi, 9-11.

Özodaşık, M. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çalışmaları 1923-1950.* Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Pamukçuoğlu, M (1939), Köylerimizi Tanıyalım-III. *Burdur Halkevi Dergisi, C.1, Sayı:9,* 12.

Pamukçuoğlu, M (1939), Köylerimizi Tanıyalım-IV. *Burdur Halkevi Dergisi, C.1, Sayı:10,* 10.

Sakarya İlkokulu Tasdiknâme Defterleri 1-3.

SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE GEZİ GÖZLEM YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİNİN ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Evaluatıon of The Effectıveness of Trıp Observatıon Method In Socıal Studıes In Terms of Student Journals

Yıldırım ATAYETER[1] Onur YAYLA[2] Uğur TOZKOPARAN[3]

1.(Prof. Dr.), Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Isparta - Türkiye, yilatayeter@gmail.com

2.(Arş. Gör.), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Burdur-Türkiye, onuryayla29@gmail.com

3.(Öğr.Gör.,)Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Yeşilova İsmail Akın Meslek Yüksekokulu, Burdur-Türkiye, ugurtozkoparan@gmail.com

Öz: Sosyal bilgiler dersi içeriğinin coğrafya, tarih gibi temel disiplinlerden oluşturulduğu görülmektedir. Bu derslerin içeriğinde yer alan önemli ayrıntıları ve değerleri gezi gözlem yöntemi ile görmelerinin, hatırda kalıcılık, etkili öğrenme, kişisel gelişim, kendine güven, sosyalleşme gibi birtakım özelliklerinde olumlu gelişmeler sağladığı görülmektedir.

Bu araştırma Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından Gençlik Projeleri Destek Programı kapsamında gerçekleştirilmiş 22271 numaralı "Hayaller İçin İlk Adım" isimli projenin uygulaması sonucunda elde edilen veriler üzerinde çalışılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde gördükleri tarihi mekânları yerinde öğrenme ve bu mekânların coğrafi konumlarını ilişkilendirmede gezi gözlem yönteminin etkililiğini öğrenci günlüklerini değerlendirerek ortaya koymaktır. Araştırmaya Burdur ili Taşkapı Ortaokulundan 30 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı önceden öğrencilerin tutmaları istenen günlüklerdir. Araştırmada verilerin analiz edilmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yönteminde verilerin analiz edilme sürecinde doküman incelemesinin veri analizi aşamaları sırasıyla uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından, gezi gözlem yönteminin öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarını artırdığı, sınıf ortamında görülen soyut konuları somutlaştırarak daha iyi ve kalıcı öğrenme sağladığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin derslerde sözü edilen tarihi mekânları ve bu mekânların coğrafi konumlarını somutlaştırarak konuları ilişkilendirmelerinde etkili olduğu, birçok duyu organına hitap ettiği için hatırda kalıcılığı artırdığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, gezi gözlem yöntemi, öğrenci günlükleri, Burdur.

Abstract: It is seen that the content of social studies course is composed of basic disciplines such as geography and history. It is seen that seeing the important details and values in the content of these courses with trip observation method provides positive improvements in certain characteristics such as retention, effective learning, personal development, self-confidence and socialization.

This research has been prepared by working on the data obtained as a result of the implementation of the project entitled First Step for Dreams 22271 which was carried out by the Ministry of Youth and Sports within the scope of Youth Projects Support Program. The aim of the study is to determine the effectiveness of the trip observation method in relation to the geographical locations of the historical places that the students have seen in social studies courses and to evaluate the student journals. 30 students from Taşkapı Secondary School in Burdur participated in the study. In the research, the data collection tool is the student journals that the students are required to keep beforehand. In the study, document analysis method was used in the analysis of the data. In the process of analyzing the data in the document analysis method, the data analysis stages of the document analysis were applied respectively.

From the results of the study, it was observed that the trip observation method increased the students' interest and attitudes towards the lesson, and provided better and lasting learning by concretizing the abstract subjects seen in the classroom environment. In addition, it has been found out that it is effective for students to associate the historical places mentioned in the lessons and their geographical locations and to increase the retention of memory as it addresses many sensory organs.

Keywords: Social studies, trip observation, student journals, Burdur

1.Giriş

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtarak bireyin sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşim halinde olduğu ve etkili vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen bir ilköğretim dersidir (MEB,2005).

Yapılan araştırmalara göre Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin tarih ve coğrafya disiplinleri kapsamında bir mekânı veya bir tarihi yeri, olayı, kişiliği anlama ve öğrenmelerinde gezi gözlem yöntemi oldukça büyük rol oynamaktadır. Gezi; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanla ilgili hedef davranışları kazandırmada kullanılan bir tekniktir. Gözlem ise sistematik olarak doğal ya da toplumsal olguları inceleme; verileri

kaydedip bir yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir (Atayeter ve Tozkoparan, 2015).

Aynı zamanda gözlem, bir bakıma, olgu veya çocukta var olan inceleme ve araştırma yönsemesinin, öğretimde "bilimsel" bir biçim alması demektir (Binbaşıoğlu, 1974, s.132). Öğretimde gözlem, belli eğitsel amaçları gerçekleştirmek için herhangi bir olay ya da varlığı, önceden hazırlanmış plan çerçevesinde incelemek demektir (Aykaç, 2005, s.126).

Gezi ve gözlem tekniklerinin birleştirilerek, okullarda öğretim amacıyla kullanıldığı yönteme gezi gözlem yöntemi adı verilmektedir. Gezi gözlem yöntemi uygulanırken aynı zamanda soru cevap, benzetim, problem çözme, tartışma gibi yöntemlerle birlikte birçok yöntem ve teknikte kullanılmaktadır (Atayeter ve Tozkoparan, 2016).

Gezi gözlem yöntemi; önceden hazırlanmış bir plan dâhilinde öğrencilerin gerçek hayat içinde yer alan, sınıfa getirilemeyen olguları, araçları, olayları, nesneleri ve insanları sınıf dışında incelemelerine, anlamalarına fırsat sağlayan bir yöntemdir. Gezi gözlem yöntemi; bazı kaynaklarda, saha çalışması, alan çalışması, eğitsel gezi gibi adlarla da anılmaktadır (Taşdemir, Yel, Yıldırım, 2008)

Öğrencilerin gezi gözlem süreçleri içerisinde mekânsal ilişkilendirme ve gezilen ve gözlenen konumun üzerinde mekânsal bilişleri oldukça önem arz etmektedir. Bu kapsamda mekân bilişi üzerine yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmesi gerekirse; mekân bilişi, insanların çevreyi algılama, bilme ve anlamlandırmalarına ilişkin süreçleri içermektedir. Mekânsal biliş kavramı esasen algı ve biliş kavramları ile temellendiren bir kavram olarak görülmektedir (Öcal, 2005).

Mekânsal bir dünyadaki her türlü eylem, bir anlamda mekânsal işleyiştir ve bu nedenle makul bir şekilde mekânsal biliş olarak adlandırılabilir. Mekânsal bilişin geniş kapsamı göz önüne alındığında, mekânsal araştırmanın, hem alanda hem de terminolojideki ve tipolojideki farklılıklar nedeniyle karmaşık olduğu görülmektedir. Örneğin, mekânsal düşünme için bir tipoloji tanımlamaya yönelik girişimlere psikometrik, bilişsel ve teorik yaklaşımlar dâhil olmak üzere bir dizi perspektiften yaklaşılmıştır (Gilligan, Hodgkiss, Thomas ve Farran, 2018).

Gezi gözlem yöntemi içerisinde, bir tarihi mekânı mekânsal ilişkilendirme ve mekânsal biliş süreci içerisinde düşünebilmek için bu mekânın alanda bilgiyi sunma sürecinde bireylerin gözlemleriyle birlikte terminolojik olarak bireylerin bir rehber aracılığı ile bilgi alma işlemlerinin yanı sıra hem bilişsel hem teorik öğrenme çıktılarının meydana geldiği gözlemlenebilmektedir. Bu gözlemleri veriye dönüştürme sürecinde, öğrencilerin öğrenme ve bilgi düzeylerini anlamlandırmada öğrenci günlükleri oldukça önemlidir.

Günlükler, eğitim müfredatının gömülü bir parçasıdır. Günlükler, öğretmenler için kendi sınavlarını oluşturarak ek zamana ve uzmanlığa ihtiyaç duymadan herhangi bir noktada öğrenci anlayışı ve görüşü hakkında bilgi edinebilen hazır bir veri kaynağıdır. Günlükler ile öğretmenler belirli bir öğrenci, bir örnek öğrenci veya tüm sınıf hakkında kanıt, veri ve bilgi bulabilirler. Müfredata gömüldükleri için, günlükler uygulanan müfredatı öğrencinin öğrenip öğrenmediğini anlamanın doğrudan bir ölçüsüdür ve bu nedenle özellikle biçimlendirici değerlendirme amaçları için önemlidir (Aschbacher ve Alonzo, 2006).

Öğrenci günlükleri ya da defterleri, öğrenciye öğrendiklerini yazılı olarak sunma ortamı sağlarken öğretmene de öğrenciyi doğal koşullar altında değerlendirme olanağı sağlamaktadır (Arslan ve Ilgın, 2011).

Günlükler, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin önceki bilgiler ve mevcut bilimsel fikirlerini belirlemek için kullanabilecekleri değerli bir araç olmasının yanı sıra, kavramsal anlama gücünün nasıl oluşturulduğunu, yöntemsel anlamlandırmayı, müfredatın amaçlarına hâkim olduğu ve fikirleri yeni bağlamlara uygulama / aktarma yeteneği olan önemli bir ölçme aracıdır (Volkmann ve Abell, 2003). Öğrenci günlükleri, öğrencilerin sorularını, tahminlerini, gözlemlerini ve gerçekleştirilen işlemin açıklamalarını ve en önemlisi öğrendikleri yeni kavramları kaydettiği bir yer olarak tanımlanabilir. Öğrenci günlükleri, uluslararası alan yazında bilim defterleri olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci günlükleri diyagramları, çizimleri, grafikleri ve tabloları içerebilir. Öğrencilerin sınıf içi deneyimleri hakkında bilgiler içerirken okudukları kitaplar, dergilerdeki bölümler veya makaleler üzerinde yazan bilim adamlarını taklit ederken onları yeniden keşfetmektedirler (Hargrove ve Nesbit, 2003).

Alan yazında günlükler üzerinden öğrencilerin samimi olarak durum ve konu hakkındaki fikirleri, algıları ve düşüncelerine doğrudan ulaşmanın mümkün olduğu yapılan çalışmalardan görülmüştür. Bu çalışmada, öğrencilerin gezi gözlem yöntemi kullanılarak tarihi mekânlar üzerindeki tarihi olayları, kişileri, tarihi eserleri görerek bu mekânların mekânsal algılama, mekânsal biliş kapsamında ilişkilendirme durumları üzerinde analiz edilerek değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylece öğrenci günlükleri, bilimsel araştırma teknikleri kapsamında analiz edilerek incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

2.Yöntem

Gezi gözlem yönteminin sosyal bilgiler dersleri üzerinde etkisini belirlemek ve gezi gözlem sürecinde öğrencilerin tarihi mekânlar, tarihi eserler, tarihi kişilikler, tarihi olaylar ve olayların coğrafi konumlandırma

üzerindeki ilişkisini tespit edebilmek için öğrencilerin günlükleri doküman inceleme yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın örneklem grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi sunulmaya çalışılmıştır.

Sosyal bilgiler derslerinde gezi gözlem yönteminin kullanılmasının, ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin günlüklerine yansıması açısından değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi üzerine temellendirilmiştir.

Doküman incelemesi, araştırması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazı materyallerin analizini kapsar. Geleneksel olarak doküman incelemesi, tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinmektedir. Oysaki sosyologlar ve psikologlar da doküman incelemesi yöntemini kullanarak önemli kuramların geliştirilmesine olanak sağlamışlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Örneğin, Forster'ın 1995 yılındaki çalışmalarında Engel ve Marx İngiliz işçi sınıfını incelerken İngiltere'deki fabrika denetim raporlarından önemli bilgilere ulaştıkları görülmüştür. Yine benzer bir duruma Durkheim'in "din" ve "intihar" konularındaki çalışmaları esnasında var olan resmi istatistiklerden yararlanmışlardır. 1930 – 1950 yılları arasında doküman incelemesi sosyal bilimlerin araştırma yöntemleri içerisinde yaygın bir şekilde kullanılırken 1960 ve 1970'lerde bu araştırma yöntemi sosyal bilimler içerisinde önemli ölçüde ihmal edilen bir yöntem olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilme hususları çalışmanın problem cümlesi ile yakından ilgilidir. Eğitim çalışmalarında doküman olarak kullanılabilecek veri kaynakları, Bailey'in 1982 yılındaki çalışmasına göre şunlardır: eğitim alanındaki ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı resmi yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve öğrenci sınavları, ders ve ünite planları, anılar, günlükler, itiraflar, özel mektuplar olarak sıralanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, nitel araştırma geleneği içinde gelişmiş ve nitel araştırmanın hedefleri doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Patton, 1987 yılındaki örneklem üzerine yaptığı çalışmalarda birtakım amaçlı örneklem türlerinin varlığından söz etmektedir. Böylece amaçlı örneklem türlerinden benzeşik (homojen) örneklem türüne göre araştırma temellendirilmiştir. Benzeşik (homojen) amaçlı örneklemdeki amaç küçük ve benzeşik bir örneklem

oluşturma yolu ile belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada, birbiri ile yakın ve benzeşik ilişkiler içerisinde olan Burdur İl Merkezi idari sınırları içerisinde bir köy ortaokulunda öğrenim gören 30 öğrenci amaçlı örneklem olarak seçilmiştir. Öğrencilerin imkânlarının kısıtlı olması, derslerde gezi gözlem yönteminin sınırlı kullanılması veya hiç kullanılmaması durumlarından ötürü bu köy okulu benzeşik amaçlı örneklem olarak belirlenmiştir.

Öğrenciler, Gençlik Projeleri Destek Programı kapsamında, 22271 proje numaralı "Hayaller İçin İlk Adım" isimli proje ile sosyal bilgiler derslerinde gezi gözlem yönteminin öğrencilerin tarihi mekânlar, tarihi eserler, tarihi kişilikler, tarihi olaylar hakkında bilgilerini somutlaştırma; tarihi mekânları coğrafi konumlandırma ve ilişkilendirilmesini sağlamaları amacıyla gezi uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Gezi gözlem yöntemi sürecinde öğrencilerin gün içerisinde gördükleri ve öğrendikleri bilgileri elde etmek amacıyla öğrencilerden gönüllü olarak günlükler tutulması istenmiştir. Her öğrenci gönüllü olarak günlüklerine gördükleri, öğrendikleri bilgileri, tarihi mekânları, tarihi eserleri, tarihi kişilikleri, tarihi olay örgülerini coğrafi konumlarını da belirtmek üzere yansıtmışlardır.

Bailey' in 1982 tarihinde yapmış olduğu çalışmasına göre öğrencilerin günlükleri birer doküman olarak veri kaynağı olması nedeniyle tek başına kullanılabilmektedir. Bu durumda elde edilen günlükler farklı veri kaynaklarına ek olarak kullanılabilecek veri kaynaklarından ziyade temel olarak alınan bir veri kaynağı olarak nitelendirilmiştir. Bu veri kaynaklarını böyle bir durumda kullanacak araştırmacılar dokümanlarını dört aşamada analiz edebilirler. Bu aşamalar; analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada verilerin analiz süreci (Şekil 1) dört aşama üzerinden çalışılarak yapılmış ve aşağıda işaret edilen bulgulara ulaşılmıştır.

Şekil 1. Araştırmanın veri analiz sürenin gösteren şema.

Araştırmanın veri analizi sürecinde günlüklerde birçok bilgi yer almasından ötürü bilgileri daraltmak ve analiz etmede kolaylık sağlanması adına verilerden seçilenler örneklemler alınmıştır. Örneklem almada "Tarihi Mekânlar" ve "Mekânların Coğrafi Konum İlişkileri" üzerinde durulmuştur. Burada öğrenciler günlüklerinde hangi tarihi mekânlardan ve bu mekânların coğrafi konum ilişkilerinden nasıl bahsettikleri incelenmiştir. Bu örneklem alanları içerisinde birtakım kategoriler geliştirilmiştir. Bu kategoriler; tarihi eserler, tarihi kişilikler, tarihi olaylar, mekân-olay ve mekân-zaman olarak belirlenmiştir. Analiz birimleri saptanarak sayısal değer olarak frekans atama işlemleri yapılmıştır.

2. Bulgular

Bu bölümde, ilköğretim 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde gezi gözlem yönteminin kullanılmasında tarihi mekânlar, tarihi eserler, tarihi kişilikler, tarihi olaylar ve mekânların coğrafi konumları ile ilişkilendirilmesi ile ilgili olarak öğrencilerin bu kavramlara günlüklerinde yer verme durumlarının doküman incelemesi yöntemi ile incelenmesiyle elde edilen bulgular sunulmuştur.

Öğrencilerin günlüklerinde tarihi mekânlar ile ilgili olarak anlatımları incelenerek mekânların öğrenci günlüklerinde bahsedilme sıklıkları aşağıdaki tabloda mekân isimleri ve frekans değerleri ile beraber Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Gezi Gözlem yöntemi ile öğrenci günlüklerine göre tarihi mekânlar ve frekans değerleri.

Tarihi Mekânlar	Frekans

İstanbul Arkeoloji Müzesi	23
Çinili Köşk	10
Topkapı Sarayı	20
Türk – İslam Eserleri Müzesi	12
Sultan Ahmet Camii	7
Ayasofya Camii	18
Yerebatan Sarnıcı	21
Eyüp Sultan Türbesi ve Camii	18
Pier Loti Tepesi	12
Miniatürk Müzesi	18

Tablo 1 deki sonuçlara göre öğrenciler günlüklerinde gidilen tarihi mekânları kendi dünyalarında anlatmaya çalışmışlardır. Öğrenci günlüklerine göre tarihi mekânlardan en yüksek yük değeri alan mekân Arkeoloji Müzesi olurken en düşük yük değeri alan mekân ise Sultan Ahmet Camii olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, gezi gözlem yöntemi sürecinde birçok tarihi mekânda bulunmuşlar ancak ilgilerine göre günlüklerinde Arkeoloji Müzesi, İslam Eserleri Müzesi, Topkapı Sarayı ve Yerebatan Sarnıcına daha çok yer vermişlerdir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan "32 ton ağırlığında dünyanın en büyük lahit mezarının arkeoloji müzesinde yer alması" durumunun öğrencilerin dikkatini çektiği ve bu bilginin 23 öğrencinin günlüğünde yer aldığı tespit edilmiştir. Sultan Ahmed Camii, 7 öğrencilerin günlüklerinde yer alırken, Ayasofya Camii'nin ise 18 öğrencinin günlüğünde yer aldığı tespit edilmiştir. Mekânsal ortamların öğrencilerin dikkatlerini çektiği ve ilginç mekânların öğrencilerin hafızalarında yer edindiği verilen cevaplardan açıkça anlaşılmaktadır. Öğrenci günlüklerinde, 21 öğrencinin Yerebatan Sarnıcı'nın o gizemli ortamını unutamadıklarını belirtmeleri ve 20 öğrencinin Topkapı Sarayı'nın mimarisinin etkileyici bulduklarını yazmaları bu mekânların öğrencilerin hafızalarında yer edindiğini göstermektedir. Öğrencilere aktarılan bu mekânlar ile ilgili olay örgülerinin ve tarihi kişiliklerin konuların hatırda kalıcılığını artırdığı verilen cevaplardan tespit edilmiştir.

Öğrencilerin günlüklerde tarihi eserler ile ilgili anlatımları incelenerek tarihi eserlerin öğrenci günlüklerinde bahsedilme sıklıkları, tarihi eserlerin isimleri ve frekans değerleri ile ilgili bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Gezi Gözlem yöntemi ile incelenen tarihi eserlerin öğrenci günlüklerinde yer alma durumlarının frekans değerleri.

Tarihi Eserler	Frekans
Mumyalar	17
Heykeller	5
Lahit Mezarlar	13
Kadeş Antlaşması	3
Ayasofya Camii (Hz. İsa ile ilgili altın figürler)	5
Hz. Muhammed'in Sakalı ve ayak izi	15
Hz. Fatıma'nın Hırkası	6
Hz. Osman ve Hz. Ali'nin Kılıçları	2
Hz. Musa'nın Asası	3
Medusa Heykeli	9

Tablo 2'deki sonuçlara göre öğrencilerin gezi gözlem yöntemi sürecinde birçok tarihi mekânı görme ve ziyaret etme fırsatı elde ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin günlüklerinden, tarihi mekânları günlüklerine yansıttıkları kadar bu mekânların içerisinde yer alan tarihi eserleri yansıtamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin günlüklerinde, sıklıkla karşılaşılan tarihi eserlerin başında mumyaların geldiği görülmektedir. Öğrencilerin günlüklerinde en yüksek yük değeri ile Mumyaların olduğu tespit edilmiştir. En düşük yük değeri ile de Hz. Osman ve Hz. Ali'nin kılıçları olduğu yapılan analizlerle belirlenmiştir. Öğrencilerin mumyalara karşı bakış açıları ve hayatlarında ilk defa mumya görmüş olmaları günlüklerinde de sıklıkla karşılaşılmasına olanak sağlamıştır. Öğrencilerin dini inanışları ve sosyal yaşamlarından ötürü bakış açıları nedeniyle İslamiyet'e ait birçok tarihi esere günlüklerinde yer verdikleri araştırmacılar tarafından görülmüştür. Mumyalardan sonra öğrencileri en çok etkileyen diğer tarihi eserin kutsal emanet Hz. Muhammed (s.a.v.)'ın sakal-ı şerif'i olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin günlüklerine göre, gezi gözlem yöntemi ile öğrencilerin tarihi mekânlar içerisinde yer alan tarihi eserler hakkında bilgi sahibi olmalarının yanında gördükleri bu eserleri tarih disiplini bünyesinde anlamlandırdıkları ve gezi gözlem yönteminin sosyal bilgiler dersleri açısından etkili öğrenme sağladığı öğrenci günlüklerinden açıkça anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin günlüklerinde, tarihi kişilikler ile ilgili anlatımları incelenerek tarihi kişiliklerin isimleri, bahsedilme sıklıkları ve frekans değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Gezi Gözlem yöntemi ile incelenen tarihi mekânlarla ilgili tarihi kişiliklerin öğrenci günlüklerinde yer alma durumları ve frekans değerleri.

Tarihi Kişilikler	Frekans
Hz. Muhammed (s.a.v.)	15
Hz. Fatıma	6
Hz. Musa	3
Hz. Osman	2
Hz. Ali	2
Hz. İsa	5
Fatih Sultan Mehmet	11
I. Ahmet	7

Tablo 3'teki sonuçlara göre öğrencilerin gezi gözlem yöntemi süreci içerisinde zihinlerinde en çok yer eden tarihi kişiliğin 15 yük değeri ile Hz. Muhammed (s.a.v.)'ın olduğu tespit edilmiştir. Ardından öğrencilerin günlüklerinde en fazla yer verdiği diğer tarihi kişiliğin ise Fatih Sultan Mehmed Han olduğu analizler sonucunda tespit edilmiştir. Öğrencilerin günlüklerinde en az değindikleri tarihi kişiliklerin ise Hz. Osman ve Hz. Ali olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin inançları gereği inandıkları peygamberleri ile ilgili bir eseri görmüş olmalarının dikkatlerini çekme yönünden etkili olduğu ve bu durumun günlüklerine yansıdığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin İstanbul ili genelinde katıldıkları gezi gözlem uygulaması sürecinde, Fatih Sultan Mehmed Han'ın bıraktığı izlerden yola çıkarak en önemli ve etkili kişilik olduğunu düşündükleri öğrenci günlüklerinden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin günlüklerinde Topkapı Sarayı ile ilgili yazdıklarının içinde bir yönetici veya padişahtan bahsederken genelde Fatih Sultan Mehmed Hanın ön plana çıktığı dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin günlüklerde tarihi olay, örgüler ile ilgili anlatımları incelenerek öğrenci günlüklerinde geçen tarihi olay örgüler ile bunların bahsedilme sıklıkları ve frekans değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Gezi Gözlem yöntemi uygulaması sonrasında öğrenci günlüklerine yansıyan tarihi olaylar ve frekans değerleri.

Tarihi Olaylar	Frekans
Topkapı sarayında divan odasının önündeki çeşmenin olay örgüsü.	20
Ayasofya'nın giriş kapısının özelliklerinin olay örgüsü.	18
Ters olarak yerleştirilen Medusa'nın başının olay örgüsü.	21

Tablo 4'teki sonuçlara göre öğrencilerin günlüklerinde, onları çok etkileyen, zihinlerinde izler bırakan birtakım olayların ve bu olayların yaşandığı mekânların yer edindiği tespit edilmiştir. Farklı ve değişiklik gösteren anlatımları ile öğrencilerin en çok dikkatlerini çekerek günlüklerinde daha çok yer verdikleri, en yüksek yük değerine sahip olay örgüsünün Medusa ve Yerebatan Sarnıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin farklı ve gizemli bir ortam içerisinde bulunmaları, etraftan gelecek olan farklı olumsuz etkenlere karşı doğrudan turist rehberinin anlattığı konulara odaklanmaları gibi faktörlerle, Medusa'nın başının olay örgüsünün 21 yük değeri ile öğrencilerin günlüklerinde diğer olay örgülerinden daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir. Topkapı Sarayı'ndaki padişahların yaşam kültürleri, devletin idare edildiği ortam, Osmanlı Devleti'nin büyük ve ihtişamlı bir devlet olması öğrencilerin oldukça dikkatlerini çektiği günlüklerden anlaşılmıştır. Divanda alınan kararları başkalarının duymasını önlemek adına Divan kapısının önündeki çeşmenin olay örgüsü 20 yük değeri alarak öğrenciler tarafından en fazla ikinci önemli olay olarak öğrenci günlüklerinde ön plana çıkmıştır. Ayasofya'nın giriş kapısının 3 farklı girişi olması; halk, soylular ve kralın girişinin farklı kapılardan yapıldığını anlatan olay örgüsü 18 yük değeri alarak öğrenciler tarafından günlüklere en az aktarılan olay örgüsü olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin günlüklerde coğrafi konumların ilişkilendirilmesinde mekân-olay ilişkisi ile ilgili anlatımları incelenerek öğrenci günlüklerinde bahsedilme sıklıkları, mekân-olay ilişkisi ve frekans değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Gezi gözlem yöntemi uygulaması sonrasında öğrenci günlüklerine göre mekân-olay ilişkisi ve frekans değerleri.

Mekan – Olay İlişkisi	Frekans
Ayasofya giriş kapısı olay örgüsünün Topkapı Sarayı olarak adlandırılıp mekân – olay karışıklığının yaşanması	3

Tablo 5'teki sonuçlara göre öğrenci günlüklerinde gezi gözlem yöntemi ile sosyal bilgiler dersinin gerçekleştirilme sürecinde öğrencilerin olay örgüleri ile mekân kavramları arasında bir takım karışıklıklar yaşanıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin Ayasofya Camii giriş kapısının özelliklerini Topkapı Sarayı olarak anlattıkları öğrenci günlüklerinde görülmektedir. Öğrencilerin mekân ile olay yanılgısı yaşadıkları analizler ile tespit edilmiştir. Bu yanılgının 3 farklı öğrenci tarafından yapıldığı öğrenci günlüklerinden analşılmaktadır. Gezi gözlem yöntemi birçok öğrencide hatırda kalıcılığı artırmasına rağmen bazı öğrencilerde ise birçok mekânı veya birbirine lokasyon olarak yakın konumlanan mekânların ziyaret edilmesinde öğrencilerin bazı olay örgülerinde yanılgılar yaşamalarına neden olduğu analizler sonucunda tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin günlükleri incelendiğinde, bu yanılgının yalnızca 3 frekans değeri ile belirlenmesi ve öğrencilerin genel çoğunluğunun ise bu tip yanılgılara düşmeden mekân olay örgüsü ilişkisini doğru ve pozitif anlamlandırdıkları görülmüştür.

Öğrencilerin günlüklerde, coğrafi konumların ilişkilendirilmesinde mekân-zaman ilişkisi ile ilgili anlatımları incelenerek bunların öğrenci günlüklerinde bahsedilme sıklıkları, mekân-zaman ilişkisi ve frekans değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Gezi gözlem yöntemi uygulamasının öğrenci günlüklerine göre mekân-zaman ilişkisi ve frekans değerleri.

Mekan – Zaman İlişkisi	Frekans
Arkeoloji müzesinin Türk İslam Eserleri müzesi ile karıştırılması	1
Türk İslam eserleri müzesinin Topkapı Sarayı ile karıştırılması	4

Tablo 6'daki sonuçlara göre öğrenci günlükleri incelendiğinde öğrencilerin mekânlara göre anlatımlarını farklı mekânda ve farklı zaman dilimi içerisinde ele aldıkları ve günlüklerine yansıttıkları görülmüştür. Öğrenciler, mekân olarak arkeoloji müzesi içerisinde yer alan tarihi eserleri isim olarak Türk İslam Eserleri Müzesi içinde değerlendirerek anlatmışlardır. Öğrenci burada zaman akışının sırasıyla Arkeoloji, Topkapı Sarayı, Türk İslam Eserleri Müzesi şeklinde sunması gerekirken Topkapı Sarayı özelliklerinden sonra Arkeoloji Müzesi konumu olarak Türk İslam Eserleri müzesindeki eserleri anlattığı görülmüştür. Burada öğrencinin mekân-zaman yanılgıları yaşadığı görülmektedir. Öğrenci günlükleri incelendiğinde bir öğrencinin günlüklerinde böyle bir konumlandırma yanılgı yaşadığı tespit edilmiştir.

Öğrenci günlüklerinde, Türk İslam Eserleri Müzesi ile Topkapı Sarayı'nın mekân-zaman ilişkileri içerisinde 4 öğrencinin karışıklık ve yanılgılar yaşadığı tespit edilmiştir. 3 öğrenci Topkapı Sarayı'ndaki eserleri anlatırken bu eserlerin Türk İslam Eserleri müzesinde yer aldığını belirtmiştir. Zamansal olarak öğrenciler normalde önce Topkapı Sarayının ardından Türk İslam Eserleri müzesini ziyaret etmişlerdir. Ancak burada 3 öğrenci günlüklerinde, önce Türk İslam Eserleri müzesinde olduklarını ve ardından Topkapı Sarayı'nda olduklarını değerlendirirken 1 öğrenci ise durumun tersine bir mekân-zaman ilişkisi yaşamıştır. Bu öğrencinin Türk İslam Eserleri Müzesi'ndeki eserleri Topkapı Sarayı'nda bulunuyormuş gibi sunmuş bu durumdan hareketle öğrencinin mekân-zaman ilişkilerinde yanılgılar yaşadığı tespit edilmiştir.

Öğrenci günlüklerinde, 1 öğrencinin ise mekân-zaman ilişkilerinde büyük bir yanılgı yaşadığı tespit edilmiştir. Bu yanılgının yaşanma sebepleri değerlendirildiğinde, öğrencinin günlüğüne yeteri kadar önem vermediği, mekânları, olayları karışık ve ilişkisiz bir şekilde sunduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin günlüklerinde Sultan Ahmet Camii'yi, Eyüp Sultan Camii olarak ele alması, Ayasofya Camii'nin yanında imiş konumlandırması ve sunması öğrencinin mekân-zaman yanılgısı yaşadığını göstermektedir. Eyüp Sultan Camii'ye gezi programının ikinci gününde yer verilmesi ve Ayasofya'nın gezi programının birinci gününde ziyaret edilmesi öğrencinin mekân-zaman ilişkilerinde önemli bir yanılgı yaşadığını göstermektedir.

4.Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında, gezi gözlem sürecine aktif olarak katılan 30 öğrencinin gezi gözlem esnasında tuttukları günlükler birer veri kaynağı olarak analiz edilmiş ve doküman incelemesine tabi tutulmuştur.

Öğrenciler, tarihi, sosyal, kültürel değerleri ile Türkiye'nin en önemli şehirlerinden biri haline gelmiş ve medeniyetlere başkentlik yapmış olan İstanbul iline götürülmüşlerdir. İstanbul İl'inde yapılan gezi gözlem uygulaması kapsamında öğrencilerin tuttukları günlükler, ildeki tarihi mekânlar ve bu mekânların coğrafi ilişkilendirilme durumları açısından incelenmiştir.

Tozkoparan'a göre (2013), öğretmenlerin % 18,8'i gezi gözlem yönteminin öğrencilerin başarılarını artırdığını, % 12,5'inin ise gezi gözlem yönteminin öğrencilerin derse karşı ilgilerini, buna bağlı olarak öğrenme isteklerini artırdığını ve öğrencilerin çevrelerinde gerçekleşen olayları daha iyi kavramalarının gerçekleşmesinde etkili olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Gezi gözlem yöntemi ile öğrenciler belirli bir sınıf ve kapalı bir mekânın dışında öğrenme ortamlarını sağlamaya devam etmektedirler. Bu anlamda Malkoç ve Kaya (2015), sınıf dışı ortamların öğrencilerde kalıcı öğrenme sağladığı, bilgiyi somutlaştırdığı, yaparak-yaşayarak öğrenmelerle ders dışı etkinliklere olanak sağladığı, sınıf dışı okul ortamlarının öğrencilerin sosyalleşmesini de desteklediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Bu araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde görmüş oldukları teorik konularla ilgili tarihi mekânları gezi gözlem uygulaması sonrasında kalıcı olarak öğrendikleri araştırmanın bulgularında görülmüştür. Öğrencilerin, birçok tarihi mekânı ve bu mekânların özelliklerini, bu mekânlardaki tarihi eserleri, tarihi kişilikleri, tarihi olay örgülerini öğrendikleri öğrenci günlüklerinin analizinden anlaşılmıştır. Öğrencilerin, tarihi kişiliklere ait olan tarihi eserleri ve bu şahsiyetler ile onların eserlerini bir olay örgüsü çerçevesinde, bulunulan mekân ile ilişkilendirmelerinin öğrenmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada tarihi mekânların öğrenciler tarafından gezi gözlem yöntemi ile yerinde görülmesi ve mekânın içerisinde ki atmosfere, oradaki tarihi eserlere ve tarihi olay örgülerine mekân üzerinden tanık olması öğrencilerde etkili öğrenmeler sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin, bu etkili öğrenmeleri zihinlerinde farklı değişkenler üzerinde temellendirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu değişkenler, öğrencilerin ilgi alanları, inançları, kişilik özellikleri, sosyal ilişkileri ve sosyal yaşam alanları olarak ele alınabilir. Bu değişkenlere, araştırmanın bulgularından hareketle, öğrencilerin birçoğunun yaşadıkları şehrin yakınında Sagalassos Antik Kentinin yer almasının etkisiyle öğrencilerin her birinin günlüklerinde arkeoloji müzesine diğer mekânlardan daha fazla yer vermiş olmaları örnek verilebilir. Yine öğrenciler için geçmişte var olan Osmanlı Devleti'nin sosyal hayatlarında, ders kitaplarında, televizyon programlarında popüler olmasından ötürü genel ilgi odağı olmuştur. Bunların etkisiyle öğrenciler, günlüklerinin birçok yerinde Topkapı

Sarayına yer vermişlerdir. Öğrencilerin günlüklerinde, Yerebatan Sarnıcı'nın gizemi ve bu sarnıç içerisinde Medusa heykelinin yerleştirilmesi günlüklerde sıklıkla yer verildiğini göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin tarihi eserleri, tarihi mekânlarda yerinde gözlem yaparak olay örgüsü içerisinde öğrendikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin genel çoğunluğu tarihi eserlerden günlüklerinde bahsetmişlerdir. Böylece öğrenciler gezi gözlem yöntemi sürecinde günlüklerine öğrendikleri ve zihinlerinde yer edinen tarihi eserleri anlatmışlardır. Gezi gözlem esnasında öğrencilerin dikkatini çeken, onlara ilginç ve farklı gelen tarihi eserler zihinlerinde daha fazla yer etme durumlarına göre günlüklerde belirtilme sıklığı değişkenlik göstermektedir.

Araştırmada öğrenciler, tarihi mekânlarda yer alan tarihi eserler üzerinden tarihi kişilikleri ilişkilendirerek günlüklerinde bunlara yer vermişlerdir. Buradan anlaşılmaktadır ki öğrenciler bir mekân üzerinde gördükleri tarihi eserlerin hangi tarihi kişilik tarafından oluşturulduğu öğrencilerin zihinlerinde daha kolay yer edinmesinden ötürü birer öğrenme çıktısı olarak öğrenciler günlüklerinde bunlara yer vermişlerdir.

Araştırmada, gezi gözlem sürecinde öğrenilen tarihi mekânlardaki tarihi olay örgülerinin öğrencilerin öğrenmelerini önemli ölçüde olumlu etkilediği görülmektedir. Burada, mekânların tarihi olayları bir olay örgüsü içerisinde sunmalarının, öğrencilerin olay içerisinde hem mekânın hem de tarihi eserler ile ilişkili kişiliklerin bağlarını daha rahat kurmasıyla kalıcı öğrenme sağladığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yayla 2019'a göre sosyal bilgiler dersleri içerisinde öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkinliklerin öğrencilerin sosyal yaşamlarına da olumlu etki sağladığı görüşme verilerinden anlaşılmaktadır. Böylece öğrenciler mekânsal algılamalarını geliştirerek, konumlarını belirleme becerilerini kullanabilmektedirler. Bu araştırma ile öğrenciler gezi gözlem yöntemi süreci içerisinde mekânsal algılamalarında gelişmeler sağlamasının yanı sıra konumsal ilişkiler kurdukları görülmektedir. Öğrenciler, mekânsal algılama içerisinde tarihi mekânlar ile bu mekânların mekân-olay ilişkilerinde üç mekân-zaman ilişkilerinde ise altı farklı öğrencinin farklı yanılgıları olmasıyla beraber öğrencilerin geneli bu yanılgılara düşmemiştir.

Araştırmanın bulgularında, öğrencilerin gezi gözlem yöntemi ile etkili bir öğrenme sağladıkları açıkça görülmektedir. Gezi gözlem yönteminde etkili öğrenmenin oluştuğunun göstergesi birer öğrenme çıktısı olan öğrenci günlüklerinden anlaşılmaktadır. Gezi gözlem yöntemi öğrenmenin etkililiği sürecinde öğrencilerin birçok duyu organı ile öğrenme sürecini

hızlandırmasına ek olarak öğrencilerin günlükleriyle yazma becerilerini de kullanmaları hatırda kalıcılığı artırdığı ve öğrenmeye ayrı bir etki sağlayan parametre olduğu sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

Aschbacher, P., Alonzo, A. (2006). "Examining the Utility of Elementary Science Notebooks for Formative Assessment Purposes". *Educational Assessment,* 11(3), 179-203.

Atayeter, Y. ve Tozkoparan, U. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Gezi Gözlem Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 1 – 21.

Atayeter, Y. ve Tozkoparan, U. (2016). Sosyal Bilgiler Derslerinden Gezi Gözlem Yöntemini Planlama, Uygulama ve Sonuçlandırma Açısından Bir Değerlendirme. H. Babacan ve S. Özer. (Ed.), *Sosyal ve Liberal Bilimlerde Yeni Yönelimler* (s. 171-188) içinde. Ankara: Gece Kitaplığı.

Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (1974). *Öğretim Metodu ve Uygulama*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Hargrove, T. Y. ve Nesbit, C. (2003). *Science Notebooks: Tools For İncreasing Achievement Across The Curriculum*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education. (ERIC Document Reproduction Service No: ED482720).

Gilligan, K. A., Hodgkiss, A., Thomas,M.S.C. ve Farran, E.K. (2018). The Developmental Relations Between Spatial Cognition and Mathematics in Primary School Children. *Wiley*. 1-19.

Malkoç, S. ve Kaya, E. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sınıf Dışı Okul Ortamlarının Kullanımı. *İlköğretim Online* 14(3), 1079-1095.

MEB, (2005). 4 ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı. Ankara: MEB Yayınları

Öcal, A. (2011). Sosyal Bilgilerde Mekânsal Biliş Becerisi ve Öğretimi. B. Tay ve A. Öcal. (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 371-398) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tozkoparan, U. (2013). *Burdur İlindeki Öğrencilerin Gezi ve Seyehat Kültürüne İlişkin Görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Yayla, O. (2019). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mekânsal Teknolojilere Dayalı Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Mekânsal Düşünme*

Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Yel, S., Taşdemir, A. ve Yıldırım, K. (2011). Sosyal Bilgilerde Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri. B. Tay ve A. Öcal. (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 42-98) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin yayıncılık.

Volkmann, M. J. ve Abell, S. K. (2003). Seamless assessment. *Science & Children*, 40(8), 41-45.

9-17 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN ALGILADIKLARI ANNE TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Investigation of Perceived Mother Attitudes of Children Between 9-17 Years Old

Vedat BAYRAKTAR[1] Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK[2]

1. (Dr.), Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye,
vbayraktar@gazi.edu.tr

2. (Prof. Dr.), Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye,
dilekogretir@gmail.com

Öz: Araştırmada, 9-17 yaş arasındaki çocukların algıladıkları anne tutumlarının çocuk cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne ve baba çalışma durumu, anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde planlanmıştır. Çalışma grubunu 9-17 yaşında 233 kız ve 191 erkek olmak üzere 424 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Sümer ve Güngör (1999)tarafından geliştirilen "Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği" (ÇYSÖ) ve "Genel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tek anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplarda t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Scheffe testinden yararlanılmıştır. İstatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, anne kabul/ilgi boyutunda cinsiyet, anne çalışma durumu anne öğrenim düzeyi değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmazken; çocuk yaş, kardeş sayısı, baba çalışma durumu ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Denetim/kontrol boyutunda cinsiyet, kardeş sayısı, baba çalışma durumu ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerinde anlamlı bir fark görülmezken; çocuk yaş, anne çalışma durumu ve anne öğrenim düzeyi değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelime: Ergenlik, Anne Tutumu, Çocuk Yetiştirme Stilleri

Abstract: The aim of the study was to investigate the perceived maternal attitudes of children between the ages of 9-17 old in terms of variables such as child gender, age, number of siblings, THE mother and father working statuses and the mother and father education levels. The research was planned in accordance with the screening model. The study group consisted of 424 children at age of the 9-17 years old including 233

girls and 191 boys. As a data collection tool, the “Child Raising Styles Scale” that was developed by Sümer and Güngör (1999) and the General Information Form were used. The data were analyzed by SPSS program. In order to test whether there is a single significant difference in data, the independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) test were used. The Scheffe test was used to determine which groups caused the significant difference. In statistical calculations, the significance level was determined as $p < 0.05$.

As a result of the research, there were significant differences in the variables of gender, maternal working status and maternal education level in terms of the mothers' acceptance / attention dimension. There were significant differences in the variables of child age, number of siblings, father working status and father education level in terms of the mothers’ acceptance /attention dimension.. There were no significant differences in the variables of gender, number of siblings, father's working status and father's education level in terms of controlling dimension. . The research found significant differences between the variables of child age, mother working status and mother education level at the controlling dimension.

Key Words: Adolescence, Maternal Attitude, Child Raising Style

GİRİŞ

Çocukların gelişimlerinin ve kişiliğinin temelleri erken çocukluk yıllarında (0-8 yaş) atılmaktadır. Erken çocukluk yıllarında genel çizgileriyle oluşan kişilik ergenlik döneminde son şeklini almaktadır. Kişilik, bireyin kalıtımdan gelen özellikleriyle çevrenin etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. Kişilik, “kişinin sahip olduğu genel ve özel özellikleri ve bu özelliklerin o kişinin sosyal yaklaşımını nasıl yönlendirdiği” olarak tanımlanabilir (San Bayhan ve Artan, 2012). Çocuğun gelişimi yakın ilişki içerisinde olduğu, ebeveynleri, diğer aile üyeleri (büyük anne, büyük baba, amca vb.) ve kan bağı olmayan yetişkinler ve arkadaşları içine alan sosyal bir ağ içerisinde gerçekleşir (Slavin, 2011). Çocuğun kişilik gelişiminde en küçük mikro sistem olan ailenin önemli bir rolü vardır. Gücü ve etkisinin genişliği dolayısıyla hiçbir mikro sistem bağlamı, aileye eş değer değildir (Berk, 2015).

Aile, çocuğun ilk eğitimini aldığı temel kurumdur (Erkan, 2015). Çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimler çocuğun temel bilgi, beceri ve alışkanlıklarının temelini oluşturmaktadır. Çocuğun hem psikolojik hem de fiziksel bakımdan sağlıklı gelişiminde anne ve babanın çocuk yetiştirme konusundaki temel değerleri, tutum ve davranışları belirleyici bir rol oynar. Buda çocuğun gelişim ve kişiliğinin yönünü belirlemektedir. Çocukların doğumdan itibaren anne babaları ile kurdukları ilişki onların daha sonraki dönemlerde dış dünya ile kuracağı ilişkinin yapı taşlarını oluşturur (Gander ve Gardiner, 2004; Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005).

Anne baba çocuğun kişiliğinin oluşumunda temel rolü olan özdeşim modelleridir. Çocuk bu özdeşim modellerini kendine örnek alır ve adeta onların yaşam biçimlerini taklit eder (Yavuzer, 2017). Çocuğun ebeveynleriyle ilişkilerindeki deneyimleri onun gelecekte başkalarına karşı tutum ve davranışlarının temelini oluşturur (Bekir, Aral ve Aydın, 2018; Çağdaş, 2008; Kandır ve Alpan, 2008; Kulaksızoğlu, 2011; Seven, 2010; Tüfekçi Akcan ve Deniz, 2016). Bu durum ebeveynlik içinde geçerlidir. Yani, birçok ebeveyn ebeveynliği kendi anne babasından öğrenmektedir. Ebeveynlik yöntemleri bir kuşaktan diğer kuşağa aktarıldığında hem istenilen hem de istenilmeyen yönleriyle aktarılmaktadır (Santrock, 2012).

Ebeveynlerin anne baba tutum ve davranışları birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların nedenleri arasında anne babanın doğacak çocuğa ilişkin beklentileri, ebeveynlik rolünden haz duyup duymaması, çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası, çocuğun cinsiyeti, çocuğun kişilik özelliği ve ailenin kişilik özelliklerinden memnun olup olmaması, anne babanın kendi kişilik özellikleri, kendi çocukluklarında anne babaları ile yaşadıkları etkileşim sayılabilir. Farklılığa neden olan bu değişkenler anne-baba-çocuk arasındaki ilişkinin biçimini ve kalitesini belirlemektedir (Arı, Bayhan ve Artan, 1995; Savran ve Kuşkin,1995; Yavuzer, 2006). Ebeveyn-çocuk arasındaki karşılıklı ilişkinin niteliği, çocuğun sağlıklı gelişimi ve toplumsal uyumu açısından önemlidir (Özgün, 2015).

Ana baba tutum ve davranışı genel olarak iki temel boyutta ele alınmaktadır. Bunlardan birincisi olan kabul-ret boyutu, sıcak (kabul edici ya da onaylayıcı) ya da düşmanca (reddedici ya da onaylamayıcı) olabilen ana baba davranışları üzerinde odaklanır. Sıcak ilişki çocukların sorumlu ve kendi kendini denetleyebilir bir kişilik geliştirmelerine yardım eder; düşmanca ilişki ise saldırganlığı destekleme eğilimindedir (Gander ve Gardiner, 2004; Maccoby ve Martin, 1983). Reddedici ve kısıtlayıcı ana baba davranışları inatçılık ve saldırganlık eğilimini artırır (Santrock, 2012; Yavuzer, 2017). Çocukları ile kurdukları ilişkide duyarlı davranmayan, çocuklarının gereksinimleri konusunda yeterince hassas olmayan, tutarlı bir şekilde çocuklarıyla ilgilenmeyen, çocuklarına aşırı müdahalede bulunan ve reddedici tavır takınan ebeveynlerin çocukları genellikle güvensiz bağ geliştirirler (Crain, 2000). Sıcak ve tatminkâr aile bağları, gelişim boyunca fiziksel ve psikolojik sağlığı etkiler. Saygı ve sevgi gördüğü bir ortamda büyüyen çocuk kendini rahat ifade edebilen, kendine güvenen, hakkını savunabilen, özsaygısı yüksek, atılgan ve farklı fikirlere açık olmaları muhtemeldir (Ünal, 2009; Gordon, 2014). Bunun tersine, saygı ve sevgi ortamında büyümeyen çocuk ise aileden yalıtılma ve yabancılaşma genellikle gelişim problemleri ortaya çıkmasına neden olabilir (Berk, 2015).

İkinci boyut olan denetim-özerklik boyutu, ana babaların davranış kurallarını yürütmede ne kadar kısıtlayıcı ya da izin verici oldukları üzerinde odaklanmaktadır. Çocuğuna karşı sıkı denetim kullanan ana babalar genellikle iyi davranışlı, ama oldukça bağımlı çocuklar yetiştirirler. İzin verici ana babalar tutumuyla yetişen çocuklar sokulgan ve atılgan, ama oldukça saldırgan olma eğilimindedir (Gander ve Gardiner, 2004).

Etkili ebeveynlik çocuğun fiziksel, duygusal, bilişsel ve toplumsal gelişimini olumlu yönde destekleyen içsel algıları ve açık davranışları içerir; olumsuz veya yetersiz ebeveynlik uygulamaları ise çocuğun gelişimini sekteye uğratır (Karraker ve Coleman, 2005). Ana- babaların tutum ve davranışları çocukların uyumlu-uyumsuz, etken-edilgen, bağımlı-özerk, içedönük-dışadönük olmaları gibi kişilik gelişimlerini büyük ölçüde etkiler (Baldık, 2005; Özgüven, 2001).

Anne-babalarının tutumları çocukların doğumdan itibaren ve sonraki dönemlerde dış dünya ile kuracağı ilişkinin yapı taşlarını oluşturur. Bu nedenle araştırmada çocukların algıladıkları anne baba tutumlarının tespit edilmesi ve erken müdahale açısından da önemli görülmektedir. Bu amaçla araştırmada çocukların algıladıkları anne tutumlarının çocuk cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne ve baba çalışma durumu, anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir.

YÖNTEM

9-17 yaş arasındaki çocukların algıladıkları anne tutumlarının belirlenmesine yönelik yürütülen araştırmanın bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde yürütülmüştür. Literatürde tarama modeli, bir grubun var olan belirli özelliklerini veya var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırmalar genel tarama araştırmaları olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2018; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Çalışma Grubu

Ankara ilinde bulunan 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkokul ve orta öğretime devam eden 9-17 yaşındaki 424 çocuk oluşturmuştur.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Çocukların Kişisel Özelliklerinin Dağılımı

		n	%
Çocuk Cinsiyet	Kadın	233	55,0
	Erkek	191	45,0
Çocuk Yaşı	9-10 Yaş	55	13,0
	11-12 Yaş	67	15,8
	13-14 Yaş	110	25,9
	15 Yaş ve üzeri	192	45,3
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	59	13,9
	İki çocuk	130	30,7
	Üç çocuk	109	25,7
	Dört çocuk ve üzeri	126	29,7
	55 Yaş ve Üzeri	40	9,4
Anne Eğitim	İlkokul	229	54,0
	Ortaokul	60	14,2
	Lise	74	17,5
	Üniversite ve üstü	61	14,4
Baba Eğitim	İlkokul	165	38,9
	Ortaokul	80	18,9
	Lise	92	21,7
	Ön lisans/Lisans	87	20,5
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	316	74,5
	Çalışıyor	108	25,5
Baba Çalışma Durumu	Çalışmıyor	121	28,5
	Çalışıyor	303	71,5

Tablo 1'e göre çalışma grubunu oluşturan çocukların %55'i kadın %45'i erkek olduğu; %13,0'ı 9-10 yaş, %15,8'i 11-12 yaş, %25,9'u 13-14 yaş, %45,3'ü 15 yaş ve üzeri olduğu; %13,9'unun tek çocuk, %30,7'sinin iki çocuk, %25,7'sinin üç çocuk ve %29,7'sinin ise dört ve üzeri kardeşe sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların annelerinin %54,0'ının ilkokul, %14,2'sinin ortaokul, %17,5'inin lise ve %14,4'ünün üniversite

ve üstü öğrenim düzende olduğu; babalarının ise %38,9'unun ilkokul, %18,9'unun ortaokul, %21,7'sinin lise ve %20,5'inin üniversite ve üstü öğrenim düzende olduğu; annelerin %74,5'inin herhangi bir işte (ev işleri hariç) çalışmadığı, %28,5'inin çalıştığı; babaların ise %28,5'inin herhangi bir işte çalışmadığı ve %71,5'inin çalıştığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu" ve ergen yetiştirme stillerini ölçmek için Maccoby ve Martin'in (1983) önerdiği boyutlar ile Lamborn ve arkadaşlarının (1991) çalışmaları örnek alınarak Sümer ve Güngör (1999) tarafından yeni maddeler eklenerek geliştirilen çocukların algıladıkları anne tutumlarını belirlemeye yönelik soruların yer aldığı "Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği" (ÇYSÖ) kullanılmıştır. Anne ve baba için ayrı ayrı değerlendirme imkânı bulunan ölçekte çocuk yetiştirme stillerinin altında yatan kabul/ilgi boyutunu ölçmek için 11 ve kontrol boyutunu ölçmek için 11 madde yer almaktadır. Sümer ve Güngör (1999) çalışmada Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeğinin iç tutarlılık sayılarını annenin gösterdiği kabul/ilgi ve kontrol boyutu için sırasıyla .81 ve .79; babanın gösterdiği kabul/ilgi ve kontrol boyutu için sırasıyla .91 ve .90 olarak bulmuştur. Ölçekte yer alan yönergede ölçeği yanıtlarken dikkat edilmesi gereken noktalar vurgulanmış ve öğrencilerden her madde için kendilerine en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 23 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Verilerin analizinde katılımcıların kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı analizler için ortalama ve standart sapma (ss) değerleri kullanılmıştır.

Çocukların ölçeğin iki boyutuna (kabul/ilgi ve kontrol) ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne ve baba öğrenim düzeyi, anne ve baba çalışma durumu değişkenlere göre karşılaştırılmasından önce veri setinin normal dağılıma uyup uymadığı test edilmiştir. Bu amaçla veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Literatürde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında (Kalaycı, 2008: 209) ya da -2 ile +2 arasında (George ve Mallery, 2003) değerler alması durumunda, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Buna göre, araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olduğu ifade edilebilir.

Parametrik test varsayımlarının gerçekleştiği çocuk cinsiyet ve anne-baba çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplarda t-testi; kardeş sayısı, anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin belirlenmesinde, Tek Yönlü Varyans Analizi

(anova) testi kullanılmıştır. Ortaya çıkan farklılığın kaynaklandığı grupların belirlenmesinde Scheffe Testinden yararlanılmıştır. İstatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde çocukların algıladıkları kabul/ilgi ve kontrol boyutunda anne tutumlarının çocuk cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne ve baba öğrenim düzeyi, anne ve baba çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin bulgular ve tartışmalar yer almaktadır.

Tablo 2. Çocukların algıladıkları Anne Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İlişkin t testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S_x	Ortalamanın Standart Hatası	t	sd	p
Kontrol Anne	Kız	233	31,78	6,47	0,42	0,35	422	,721
	Erkek	191	31,55	6,74	0,48			
Kabul Anne	Kız	233	36,25	7,24	0,47	-0,49	422	,620
	Erkek	191	31,59	6,72	0,48			

Tablo 2 incelendiğinde kız çocukların denetim/kontrol anne boyutunda algıladıkları anne tutumları puan ortalamaları ($\bar{X}$ =31,78, Sx =6,47) erkek çocukların kontrol anne boyutunda algıladıkları anne tutumları puan ortalamaları ($\bar{X}$ =31,55, Sx =6,74) ile aralarında anlamlı düzeyde t (424)=0,35, p≥ 0.05 bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Kız çocukların kabul anne boyutunda algıladıkları anne tutumları puan ortalamaları ($\bar{X}$ =36,25, Sx =7,24) erkek çocukların kontrol anne boyutunda algıladıkları anne tutumları puan ortalamaları ($\bar{X}$ =31,59, Sx =6,72) ile aralarında anlamlı düzeyde t (424)=-0,49, p≥ 0.05 bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Çocukların algıladıkları Anne Tutumlarının Çocuk Yaş Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	Ortalama	Ss
Kontrol Anne	1.9-10 Yaş	55	34,29	7,93
	2.11-12 Yaş	67	31,95	7,18
	3.13-14 Yaş	110	31,13	5,70
	4.15 Yaş ve üzeri	192	31,15	6,29
	Toplam	*424*	*31,68*	*6,59*

Kabul Anne	1.9-10 Yaş	55	41,47	6,76
	2.11-12 Yaş	67	36,40	6,67
	3.13-14 Yaş	110	36,64	6,46
	4.15 Yaş ve üzeri	192	34,82	6,82
	Toplam	*424*	*36,41*	*7,00*

Tablo 3'de görüldüğü gibi denetim/kontrol anne boyutunda 9-10 yaş çocukların ($\overline{X}$ =34,29) ortalama ile en yüksek puanı aldıkları ve 13-14 yaş çocukların kontrol anne boyutunda ($\overline{X}$ =31,13) ortalama ile en düşük puanı aldıkları görülmektedir. İlgi/kabul anne boyutunda 9-10 yaş çocukların ($\overline{X}$ =41,47) ortalama ile en yüksek puanı aldıkları ve 15 yaş ve üzeri çocukların kabul anne boyutunda ($\overline{X}$ =34,82) ortalama ile en düşük puanı aldıkları görülmektedir.

Çocukların yaş değişkenine göre kabul anne ve kontrol anne alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çocukların algıladıkları Anne Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

	Anova Sonuçları					
	Varyans Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Kontrol Anne	Gruplar arası	466,231	3	155,410	3,64	**,013 1>3,4**
	Gruplar içi	17917,78	420	153,858		
	Toplam	18384,01	423			
Kabul Anne	Gruplar arası	1896,26	3	632,088	14,06	**,000 1>2,3,4**
	Gruplar içi	18874,32	420	153,858		
	Toplam	20770,59	423			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, tek yönlü anova sonuçlarına göre çocukların yaş değişkenine göre algıladıkları anne tutumları kontrol/denetim boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (F(3-420)=14,06, p<.05. Bu anlamlı farklılık 9-10 yaş grubu çocuklarının ortalamalarının ($\overline{X}$ =41,47); 11-12 yaş ortalamalarından ($\overline{X}$ =36,40); 13-14 yaş ortalamalarından ($\overline{X}$ =36,64) ve 15 yaş ve üzeri ortalarından ($\overline{X}$ =34,82) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Çocukların yaş değişkenine göre algıladıkları anne tutumları kabul/ilgi boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (F(3-420)=3,64, p<.05. Bu anlamlı farklılık 9-10 yaş grubu çocuklarının ortalamalarının ($\overline{X}$ =34,29); 11-12 yaş ortalamalarından ($\overline{X}$ =31,95); 13-14 yaş ortalamalarından ($\overline{X}$ =31,13) ve 15 yaş ve üzeri ortalamalarından ($\overline{X}$ =31,15) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 5. Çocukların algıladıkları Anne Tutumlarının Çocuk Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	**Ortalama**	**ss**
Kontrol Anne	1.Tek çocuk	59	33,13	8,42
	2.İki çocuk	130	32,08	7,00
	3.Üç çocuk	109	30,79	5,89
	4.Dört çocuk ve üzeri	126	31,34	5,61
	Toplam	*424*	*31,68*	*6,59*
Kabul Anne	1.Tek çocuk	59	37,49	8,79
	2.İki çocuk	130	37,63	7,03
	3.Üç çocuk	109	35,82	7,16
	4.Dört çocuk ve üzeri	126	35,14	5,53
	Toplam	*424*	*36,41*	*7,00*

Tablo 5'te görüldüğü gibi kontrol/denetim anne boyutunda kardeşi olmayan çocukların ($\overline{X}$ =33,13) ortalama ile en yüksek puanı aldıkları ve üç kardeşi olan çocukların kontrol anne boyutunda ($\overline{X}$ =30,79) ortalama ile en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Kabul/ilgi boyutunda iki kardeşi olan çocukların ($\overline{X}$ =37,63) ortalama ile en yüksek puanı aldıkları ve dört çocuk ve üzeri kardeşi olan çocukların kabul anne boyutunda ($\overline{X}$ =35,14) ortalama ile en düşük puanı aldıkları görülmektedir.

Çocukların kardeş sayısı değişkenine göre denetim/kontrol anne ve kabul/ilgi anne alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Çocukların algıladıkları Anne Tutumlarının Çocuk Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

	Anova Sonuçları					
	Varyans Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Kontrol Anne	Gruplar arası	244,837	3	81,61	1,89	,131
	Gruplar içi	18139,17	420	43,18		
	Toplam	18384,01	423			
Kabul Anne	Gruplar arası	504,724	3	168,24	3,48	**,016** 2>4
	Gruplar içi	20265,87	420	48,25		
	Toplam	20770,59	423			

Tablo 6'da görüldüğü gibi, tek yönlü anova sonuçlarına göre çocukların kardeş sayısı değişkenine göre algıladıkları anne tutumları denetim/kontrol boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F(3-420)=1,89, p>.05. Bu anlamlı farklılık iki kardeşi olan çocuklarının ortalamalarının ($\overline{X}$ =37,63); dört çocuk ve üzeri kardeşi olan çocukların ortalamalarından ($\overline{X}$ =35,14) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Kabul/ilgi boyutunda ise ilişkin aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (F(3-420)=3,48, p<.05.

Tablo 7. Çocukların algıladıkları Anne Tutumlarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İlişkin t testi Sonuçları

	N	**$\overline{X}$**	**S_x**	**Ortalamanın Standart Hatası**	**t**	**sd**	**p**
Çalışmıyor	316	31,30	6,10	0,34	-2,04	422	**,042**

Kontrol Anne	Çalışıyor	108	31,79	7,77	0,74			
Kabul Anne	Çalışmıyor	316	36,02	7,14	0,40			
	Çalışıyor	108	37,52	6,50	0,62	-1,92	422	,055

Tablo 7 incelendiğinde anneleri çalışan çocukların kontrol anne boyutunda algıladıkları anne tutumları puan ortalamaları ($\overline{X}$ =31,79, Sx =7,77) anneleri çalışmayan çocukların kontrol anne boyutunda algıladıkları anne tutumları puan ortalamalarına ($\overline{X}$ =31,30, Sx =6,10) göre anlamlı düzeyde t (424)=-2,04, p ≤ 0.05 yüksektir. Anne çalışan ve çalışmayan çocukların kontrol anne boyutunda algıladıkları anne tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Anneleri çalışmayan çocukların kabul anne boyutunda algıladıkları anne tutumları puan ortalamaları ($\overline{X}$ =36,02, Sx =7,14) anneleri çalışan çocukların kontrol anne boyutunda algıladıkları anne tutumları puan ortalamaları ($\overline{X}$ =37,52, Sx =6,50) ile aralarında anlamlı düzeyde t (424)=-1,92, p≥ 0.05 bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Çocukların algıladıkları Anne Tutumlarının Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İlişkin t testi Sonuçları

		N	$\overline{X}$	S_x	**Ortalamanın Standart Hatası**	**t**	**sd**	**p**
Kontrol Anne	Çalışmıyor	121	31,08	6,10	0,55	-1,18	422	,238
	Çalışıyor	303	31,92	6,77	0,38			
Kabul Anne	Çalışmıyor	121	34,94	7,52	0,68	-2,74	422	**,006**
	Çalışıyor	303	36,99	6,71	0,38			

Tablo 8 incelendiğinde babaları çalışmayan çocukların denetim/kontrol boyutunda algıladıkları anne tutumları puan ortalamaları ($\overline{X}$ =31,08, Sx =6,10) babaları çalışan çocukların kontrol/denetim anne boyutunda algıladıkları anne tutumları puan ortalamaları ($\overline{X}$ =31,92, Sx =6,77) ile aralarında anlamlı düzeyde t (424)=-1,18, p≥ 0.05 bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Babaları çalışan çocukların denetim/kontrol boyutunda algıladıkları anne tutumları puan ortalamaları ($\overline{X}$ =36,99, Sx =6,71) anneleri çalışmayan çocukların kabul/ilgi anne boyutunda algıladıkları anne tutumları puan ortalamalarına ($\overline{X}$ =34,94, Sx =7,52) göre anlamlı düzeyde t (424)=-2,74, p ≤ 0.05 yüksektir.

Tablo 9. Çocukların algıladıkları Anne Tutumlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	Ortalama	ss
Kontrol anne	1.İlkokul	229	35,23	34,40
	2.Ortaokul	60	35,36	33,50
	3.Lise	74	39,21	37,51
	4.Üniversite	61	38,44	36,54
	Toplam	424	36,41	35,74
Kabul anne	1.İlkokul	229	31,14	30,35
	2.Ortaokul	60	31,16	29,92
	3.Lise	74	32,60	30,83
	4.Üniversite	61	33,08	30,98
	Toplam	424	31,68	31,05

Tablo 9'da görüldüğü gibi denetim/kontrol anne boyutunda anne lise mezunu olan çocukların ($\overline{X}$ =39,21) ortalama ile en yüksek puanı aldıkları ve annesi ilkokul mezunu olan çocukların denetim/kontrol boyutunda ($\overline{X}$ =35,23) ortalama ile en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Kabul/ilgi boyutunda annesi üniversite mezunu olan çocukların ($\overline{X}$ =33,08) ortalama ile en yüksek puanı aldıkları ve annesi ilkokul mezunu olan çocukların kabul anne boyutunda ($\overline{X}$ =31,14) ortalama ile en düşük puanı aldıkları görülmektedir.

Çocukların anne öğrenim düzeyi değişkenine göre kabul anne ve kontrol anne alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Çocukların algıladıkları Anne Tutumlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

		Anova Sonuçları				
	Varyans Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Kontrol Anne	Gruplar arası	1215,80	3	405,268	8,70	**,000** 1<3,4

	Gruplar içi					2<3
		19554,78	420	46,559		
	Toplam					
		20770,59	423			
Kabul Anne	Gruplar arası					
		265,213	3	88,404		
	Gruplar içi				2,04	,106
		18118,80	420	43,140		
	Toplam					
		18384,01	423			

Tablo 10'da görüldüğü gibi, tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçlarına göre anne öğrenim düzeyi değişkenine göre algıladıkları anne tutumları denetim/ kontrol anne boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (F(3-420)=8,70, p<.05. Bu anlamlı farklılık annesi lise mezunu olan çocuklarının ortalamalarının ($\overline{X}$ =39,21); annesi ilkokul mezunu olan çocuklarının ortalamalarından ($\overline{X}$ =35,23) ve annesi ortaokul mezunu olan çocukların ortalamalarından ($\overline{X}$ =35,36) büyük olmasından; ayrıca annesi üniversite mezunu olan çocuklarının ortalamalarının ($\overline{X}$ =38,44); annesi ilkokul mezunu olan çocuklarının ortalamalarından ($\overline{X}$ =35,23) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Çocukların anne öğrenim düzeyi değişkenine göre algıladıkları anne tutumları kabul/ilgi boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F(3-420)=2,04, p>.05.

Tablo 11. Çocukların algıladıkları Anne Tutumlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	**Ortalama**	**ss**
Kontrol Anne	1.İlkokul	165	31,20	5,74
	2.Ortaokul	80	31,63	6,72
	3.Lise	92	31,29	6,51
	4.Üniversite	87	33,04	7,86
	Toplam	424	31,68	6,59
	1.İlkokul	165	35,75	5,68
	2.Ortaokul	80	34,20	8,09

Kabul Anne	3.Lise	92	36,70	7,44
	4.Üniversite	87	39,37	6,82
	Toplam	424	36,41	7,00

Tablo 11'de görüldüğü gibi kontrol/denetim boyutunda baba öğrenim düzeyi babası üniversite mezunu olan çocukların ($\overline{X}$ =33,04) ortalama ile en yüksek puanı aldıkları ve annesi ilkokul mezunu olan çocukların denetim/kontrol boyutunda ($\overline{X}$ =31,20) ortalama ile en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Kabul/ilgi boyutunda üniversite olan çocukların ($\overline{X}$ =39,37) ortalama ile en yüksek puanı aldıkları ve anne öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların kontrol/denetim boyutunda ($\overline{X}$ =34,20) ortalama ile en düşük puanı aldıkları görülmektedir.

Çocukların baba öğrenim düzeyi değişkenine göre kabul anne ve kontrol anne alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12**.** Çocukların algıladıkları Anne Tutumlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

	Anova Sonuçları					
	Varyans Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Kontrol Anne	Gruplar arası	214,237	3	71,41	1,65	,177
	Gruplar içi	18169,78	420	43,26		
	Toplam	18384,01	423			
Kabul Anne	Gruplar arası	1237,42	3	412,47	8,70	**,000 4>1,2**
	Gruplar içi	19533,17	420	46,50		
	Toplam	20770,59	423			

Tablo 12'de görüldüğü gibi, tek yönlü anova sonuçlarına göre baba öğrenim düzeyi değişkenine göre algıladıkları anne tutumları kontrol/denetim boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F(3\text{-}420)=1,65$, $p>.05$.

Çocukların baba öğrenim düzeyi değişkenine göre algıladıkları anne tutumları kabul/ilgi boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F(3\text{-}420)=8,70$, $p<.05$. Bu anlamlı farklılık babası üniversite mezunu olan çocuklarının ortalamalarının ($\overline{X}=33,04$); anne öğrenim düzeyi ilkokul olan çocuklarının ortalamalarından ($\overline{X}=31,20$) ve anne öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalamalarından ($\overline{X}=31,63$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

TARTIŞMA/SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 9-17 yaş çocukların algıladıkları anne tutumları incelenmiş ve farklı değişkenler (çocuk cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne ve baba çalışma durumu, anne ve baba öğrenim düzeyi) açısından karşılaştırmaları yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, çocukların algıladıkları anne tutumların hem denetim/kontrol boyutunda hem de kabul/ilgi boyutunda cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Cinsiyet değişkeninin çocukların hem denetim/kontrol anne boyutunda hem de ilgi/kabul anne boyutunda algıladıkları anne tutumlarında bir farklılığa yol açmamıştır. Başka bir anlatımla, erkek ve kız çocuklarının denetim/kontrol anne ve ilgi/kabul anne boyutunda algıladıkları anne tutumları birbirine benzer bulunmuştur. Dokuyan (2016) tarafından 12. Sınıf öğrencileri ile anne baba tutumları ile ilgili yapılan araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmış. Yapılan araştırmanın bulgusu bu araştırmanın bulgusu olan çocukların algıladıkları anne tutumların cinsiyete göre değişmediği bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Literatürde yapılan araştırmalar tarandığında çocukların algıladıkları ana baba tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığını gösteren araştırmalarda bulunmaktadır. Bülbül (2014), Dokuyan (2016), Köseoğlu (2013) Sorbring, Funnemark ve Palmerus (2002) ve Ünal (2018) tarafından yapılan araştırmalarda çocukların algıladıkları ana baba tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığını kız çocuklarına erken çocuklarına oranla daha koruyucu, daha otoriter ve daha kuralcı davrandıkları tespit edilmiş. Bu durumunda geleneksel aile yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda, çocuğun yaş değişkenine göre algıladıkları anne tutumları hem denetim/kontrol boyutunda hem de ilgi/kabul boyutunda aritmetik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu farklılaşma hem denetim/kontrol boyutunda hem de ilgi/kabul boyutunda 9-10 yaş

grubundaki çocukların lehinedir. Bu durum 9-10 yaş çocukların yaşlarının küçük olması annelerin daha çok koruma ve kontrole ihtiyaçlarının olduğunu düşünmeleri ve çocukların yaşı büyüdükçe de annelerin otoritesinin çocuk üzerinde azalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bülbül (2014) ve Dokuyan (2016) tarafından ergenlerle yapılan araştırmalarda çocukların yaşının küçüldükçe anne babaların daha koruyucu ve otoriter oldukları saptanmış. Yapılan araştırmaların bulguları araştırmanın çocuğun yaş değişkenine göre algıladıkları anne tutumları hem denetim/kontrol boyutunda hem de ilgi/kabul boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşması bulgusu ile paralellik gösterdiği söylenilebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda, kardeş sayısı değişkenine göre algıladıkları anne tutumları denetim/kontrol boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken; kabul/ilgi boyutunda aritmetik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Kabul/ilgi boyutundaki anlamlı farklılık iki çocuk olanların lehinedir. Denetim/kontrol boyutunda ise çocukların kardeş sayısı değişkeninin algıladıkları anne tutumları benzer olduğu söylenilebilir. Bu durum annelerin sahip oldukları çocuk sayısı azaldıkça daha çok zaman ayırmaları ve çocuğun daha kıymetli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bülbül (2014) tarafından ergenlerle yapılan araştırmada kardeş sayısı azaldıkça annelerin daha demokratik oldukları çocukları ile daha sıcak bir iletişim kurdukları tespit edilmiş. Yapılan araştırmanın bulgusu kardeş sayısı değişkenine göre algıladıkları anne tutumları kabul/ilgi boyutunda kardeş sayısı az olan çocukların lehine olması bulgusu ile benzerlik gösterdiği söylenilebilir.

Araştırma bulgusunda anne çalışma durumuna göre denetim/kontrol boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülürken, kabul/ilgi boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Denetim/kontrol boyutunda çalışan annelerin aritmetik puan ortalamaları çalışmayan annelerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu durum çalışan annelerin daha bilinçli ve sosyo ekonomik durumla ilgili olduğu düşünülmektedir. Annelerin çalışma durumu değişkeninin çocukların kabul anne boyutunda algıladıkları anne tutumlarında bir farklılığa yol açmamıştır. Başka bir anlatımla, anneleri çalışan ve çalışmayan çocukların kabul anne boyutunda algıladıkları anne tutumları birbirine benzer bulunmuştur.

Araştırmanın bir başka bulgusunda baba çalışma durumuna göre denetim/kontrol boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmezken, kabul/ilgi boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Babaların çalışma durumu değişkeninin çocukların denetim/kontrol boyutunda algıladıkları anne tutumlarında bir farklılığa yol açmamıştır. Başka bir anlatımla, babaları çalışan ve çalışmayan çocukların kontrol anne boyutunda algıladıkları anne tutumları birbirine benzer bulunmuştur.

Kabul/ilgi boyutunda çalışan babaların aritmetik puan ortalamaları çalışmayan babaların puan ortalamalarından daha yüksektir. Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların kabul anne boyutunda algıladıkları anne tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Kabul/ilgi boyutunda çalışan annelerin aritmetik puan ortalamaları çalışmayan annelerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

Anne öğrenim düzeyi ile ilgili araştırma bulgusunda, denetim/kontrol boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülürken, kabul/ilgi boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Denetim/kontrol boyutundaki bu anlamlı farklılık üniversite ve lise mezunu annelerin lehine olduğu görülmektedir. Bu annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe daha bilinçli olmaları ile ilgili olduğu söylenilebilir. Kalyoncuoğlu (2018) tarafından ergenlerle yapılan araştırmada annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe denetleme davranışlarının arttığı saptanmış. Yapılan araştırmanın bulgusu araştırmanın anne öğrenim düzeyi arttıkça annelerin kontrol ve denetleme davranışlarının arttığı bulgusu ile paralellik göstermektedir. Kabul/ilgi boyutunda ise çocukların anne öğrenim düzeyi değişkenine göre algıladıkları anne tutumlarının benzer olduğu söylenilebilir. Köseoğlu (2013) tarafından ergenlerle yapılan araştırmada anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anne kabul düzeyinde anlamlı fark bulunmamış. Yapılan araştırma bulgusu ile kabul/ilgi boyutunda çocukların algıladıkları anne baba tutumları ile anne öğrenim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmaması sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenilebilir.

Baba öğrenim düzeyi ile ilgili araştırma bulgusunda, denetim/kontrol boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmezken, kabul/ilgi boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Denetim/kontrol boyutunda çocukların anne öğrenim düzeyi değişkenine göre algıladıkları anne tutumlarının benzer olduğu söylenilebilir. Bu durum babaların geleneksel tutumlarından kaynaklandığı yani çocuklarına daha az vakit ayıramamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bülbül (2014) tarafından ergenlerle yapılan çalışmada çocukların anne baba tutum algıları baba öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmış. Yapılan araştırmanın bulgusu denetim/kontrol boyutunda çocukların anne baba tutum algılarının babanın öğrenim düzeyine göre farklılaşmaması sonucu ile benzerlik göstermektedir. Kabul/ilgi boyutundaki bu anlamlı farklılık üniversite ve lise mezunu annelerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durum öğrenim düzeyi yükseldikçe babaların daha bilinçli olmaları ve farkındalıklarının yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak; çocukların algıladıkları anne tutumlarının; anne denetim/kontrol boyutunda ise çocuğun yaş, anne çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi değişkenlerinde anlamlı bir farklılaşma görülmüşken; çocuğun cinsiyet, kardeş sayısı, baba çalışma durumu ve baba eğitim

değişkenlerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne kabul/ilgi alt boyutunda çocuğun yaş ve kardeş sayısı, baba çalışma durumu, baba öğrenim düzeyi değişkenlerinde anlamlı bir farklılaşma görülmüşken; çocuğun cinsiyet, anne çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Anne babalara yönelik halk eğitim merkezlerinde anne-baba tutumları, etkili iletişim, çocuk gelişimi konularında aile eğitimleri düzenlenebilir. Anne-baba tutumları konusunda farklı örneklemlerle hem nicel hem de nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

1.Arı, M., Bayhan, P. ve Artan, İ.(1995). Farklı ana-baba tutumlarının 4-11 yaş grubu çocuklarda görülen problem durumlarına etkisinin araştırılması**.** *10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

2.Bekir, H., Aral, N. ve Aydın, R. (2018). Çocuk ebeveyn ilişkisinin incelenmesi. Ö.K. Tüfekçi (Eds.). *Küresel ve Yerel Bakış Açısıyla Sosyal Bilimler Araştırmaları* içinde (s.89-100). İstanbul: SRA Academic Publishing

3.Berk, L.E. ve Meyers, A.B. (2015). Infants and children: *Prenatal Through Middle Childhood*. (8. bs.). London: Pearson

4.Bülbül, A. (2014). *Ergenlerin algılanan nane tutumları ile yakın ilişkilerindeki psikolojik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Haliç Üniversitesi. İstanbul

5.Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

6.Crain, W. (2000). *Theories of development: Concepts and applications.* New Jersey: Prentice Hall.

7.Dokuyan, M. (2016). 12.Sınıf öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.2, S.2, s.1-21.

8.Erkan, S. (2015). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Z. Fulya Temel (Eds.) *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitimde Aile Katılım Çalışmaları* içinde (s.72-103). Ankara: Anı Yayıncılık

9.Gander, M. ve Gardiner, H. (2015).*Çocuk ve ergen gelişimi*. B. Onur çev.,Ankara: İmge Kitapevi

10.George, D. and Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 4th edition*, Boston: Allyn & Bacon, USA.

11. Gordon, T. (2014). *Etkili anne baba eğitimi*. Dilek Tekin, Nazlı Özkan (Çev.). İstanbul: Profil.

12. Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.

13. Kalyoncuoğlu, H.N. (2018). *Ebeveynlerin duygusal zekâ ve anne baba tutumlarının çocuğun problem çözme becerisine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi. İstanbul

14. Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 4(14), 33-38.

15. Karasar, N. (2018), Araştırmalarda Rapor Hazırlama. (20. Bs.). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

16. Karraker, K. H., ve Coleman, P. K. (2005). The effects of child characteristics on parenting. Luster, T. ve L. Okagaki (Ed.). *Parenting: An ecolocigal perspective* (ss. 147-176). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

17. Köseoğlu, A. (2013). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn kabul-red düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi. İstanbul

18. Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

19. Maccoby, E. E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context ofthe family: parent-child ınteraction. Paul H. Mussen ve E. MavisHetherington (Ed.) 1-101., Handbook of Child Psychology: Socialization,Personality and Social Development, New York: John Wiley & Sons.

20. Özgün, Ö. (2015). Ebeveynlik ile ilgili kuramlar ve araştırmalar. Z. Fulya Temel (Eds.) *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitimde Aile Katılım Çalışmaları.* içinde (s.72-103). Ankara: Anı Yayıncılık

21. San Bayhan, P ve Artan, İ. (2012). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa

22. Santrock, J.W. (2012). *Life- Spain development.* 14. Basım New York: The McGraw-Hill

23. Savran, C. ve Kuşkin, İ.(1995). Ana-babalar ile onların ana-babaları arasındaki çocuk yetiştirmeye yönelik tutum ilişkileri. *10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.* Ya-Pa Yayınları. İstanbul.

24. Seven, S. (2010). Sosyal davranış öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 23 (193-200).

25. Slavan, R. (2011). *Educational psychology: Theory and practice.* (10. Bs.) Boston: Pearson Education.

26. Sorbring, E. Funnemark, M. R. ve Palmerus, K. (2002). Boys' and girls' perceptions of parental discipline in transgression situations. *Infant and Child Development* 12(1), 53-69. DOİ: https://doi.org/10.1002/icd.265

27. Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 14,* 35- 58.

28. Tüfekçi Akcan, A. ve Deniz, Ü. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının ebeveynlik uygulaması ve bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (47), 687-695. DOI: 10.17719/jisr.2016.1414"

29. Ünal, N. (2009). *Zihinsel engelli çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile normal gelişim gösteren çocukların zihinsel engelli kardeşlerine yönelik davranışlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

30. Ünal, D. (2018). *Ergenlerde davranış problemleri ve yaşam doyumunun anne baba tutumlarına göre incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

31. Yavuzer, H. (2017). *Ana baba okulu.* (21. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ VE KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Hatice Ceren OĞUZ[1] Ebru GEZER[2] İlker KARAMAN[3]

1. (Yüksek Lisans Öğrencisi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Kırşehir-Türkiye, ceren.oguz1995@gmail.com.

2.(Yüksek Lisans Öğrencisi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Kırşehir-Türkiye, ebruugezerr@gmail.com.

3.(Yüksek Lisans Öğrencisi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Kırşehir-Türkiye, ilkerkaraman38.38@gmail.com.

Özet

Öğretmenlerin gösterdikleri çaba, mesleğine olan motivasyonu ve mesleğe adanmışlıkları gibi birçok unsur onların hem kendi hem de bulundukları kurumun başarıları üzerinde önemlidir. Bu çalışma ile sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi eğitimde mesleğe adanmışlık düzeylerinin ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Özellikle hizmet öncesi eğitimde mesleğe adanmışlık düzeylerinin ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi, bunlar üzerinde etken değişkenlerin ortaya çıkarılması ve öğretim programlarının buna göre düzenlenmesi önemli görülmektedir. Araştırma nicel araştırma niteliğinde olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu süreçte sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe adanmışlık düzeyleri ve kaygı düzeyleri bir olgu olarak ele alınmış ve cinsiyet, sınıf, barınma gibi çeşitli değişkenler açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bunun için; iki devlet üniversitesinde (Kayseri Erciyes ve Kırşehir Ahi Evran Üniversiteleri), 2019-2020 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 468 sınıf öğretmeni adaylarına ulaşılmıştır. Veri toplama araçları; Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği", Öner ve Le Compte (1983) tarafından geliştirilen "Sürekli Kaygı Ölçeği"dir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve ilişkisel istatistiklerden Mann-WhitneyU ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin orta, mesleğe adanmışlık düzeylerin ise yüksek olduğu; kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri ve mesleğe adanmışlık düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının; anne-baba eğitim durumlarına göre kaygı düzeyleri ve mesleğe adanmışlık düzeyleri arasında ilişki

bulunmadığı buna karşın anne-baba tutumlarının kaygı düzeyi ve mesleğe adanmışlık düzeyleri üzerinde farklı oranlarda etkili olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi ile mesleki adanmışlık düzeyi doğru orantılı artış gösterirken, kaygı düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında; araştırmacılara öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ve kaygı düzeylerinin sebeplerini nitel bir çalışma olarak ele almaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, mesleğe adanmışlık, kaygı, sınıf öğretmeni adayları.

GİRİŞ

Öğretmenlerin gelecek nesilleri şekillendirmeleri açısından toplum için büyük önem taşımaktadır. Bu kadar önem arz eden bir mesleğin mensuplarının nitelikli eğitimlerle yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Uzun seneler boyunca öğretmenin nasıl yetiştirilmesi gerektiğine ilişkin sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır (Senemoğlu, 2001). Nitelikli eğitimler iyi bir öğretmen yetiştirmek için ne kadar önemliyse, bu eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumu da o kadar önemlidir. Öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine karşı duyduğu heyecan, bağlılık, sorumluluk ve adanmışlık öğretmenlik mesleğinin icrasındaki başarısının yordayıcısı olabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin henüz öğretmen adayı iken kendilerini mesleğe adanmış hissetmelerinin önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Bireyin örgütsel amaçlarla özdeşleşmesi ya da bu amaçlarla artan biçimde bütünleşmiş ve uyumlu olma durumuna adanmışlık denmektedir (Celep,2000:15). Özdeşleşmek ve bütünleşmek bağlamında adanmışlığın kendini mesleğe ait hissetmekle ilgili olduğu düşünülebilir. Adanmışlığın temelindeki aidiyet duygusu, birey ile örgüt arasında bir tür bağ oluşturmakta ve bireyin ortak kültür ve amaç çerçevesinde davranmasına yol açmaktadır.(Bozdemir ve Yolcu,2014). Ortak bir amaç çerçevesinde çalışan öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları bir hayli özveri gerektirecektir.

Mesleki adanmışlık, bir meslek grubundaki kişilerin mesleklerine bağlanma hissidir(Shukla, 2014). Mesleğe adanmışlık; iş görenin, mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlere uygun davranma isteği ve mesleki rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisidir.(Eroğlu,2007). Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özveri düşünüldüğünde öğretmenliğin mesleki rolleri yerine getirmekten çok daha fazla bir adanmışlık gerektirdiği görülebilir. Adanmışlıkla icra edilen öğretmenlik, bir meslek olmaktan çok yaşam biçimine dönüşerek öğretmene yeterlik ve mesleki doyum hissettirecektir.

Yaşam biçimine dönüşmüş olan öğretmenlik; birçok özveride bulunma ve kendini geliştirmede istekli ve gönüllü olmayı gerektirecektir. Bireylerin mesleğe adanmışlık düzeyleri ile mesleğe ilişkin gösterdikleri emek ve gayret yakından ilişkilidir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Gelecek nesilleri yetiştirme sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için gösterdiği emek ve gayret kendilerini geliştirmelerini sağlayacaktır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin üstlendiği sorumluluğun çok daha fazla emek ve gayret gerektirmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenliği yüksek düzeyde adanmışlık gerektirdiğini söyleyebiliriz.

Mesleğe adanmış olmak için sınıf öğretmenlerinin mesleği ile zihinsel olarak güçlü bir bağ kurması gerekmektedir. Özveri gerektiren bu meslekte güçlü bir zihinsel bağ henüz mesleki eğitim sürecinde üniversitede kurulabilir. Mesleğine bağlı olarak bilinçli eğitim alan sınıf öğretmeni adayı kendini mesleğe önceden adanmış hissedecektir. Mesleğe başlamadan kendini adanmış hissetmesi, sınıf öğretmeni adayının zihinsel olarak güçlü olmasına da bağlıdır.

Öğretmen adayının zihinsel olarak kendini güçlü hissetmesi öğrenim hayatında ortaya çıkan sorunlarla baş etmesini sağlayacaktır. Öğrenim sürecine etki edebilecek bir unsur da kaygıdır.

Kaygı, bireylerin sebebini bilmediği, ama tehlikeli ve tehdit edici olarak kabul ettiği olaylar karşısında duyduğu huzursuzluk, bir çeşit korku veya bireylerin sosyal veya performans durumlarında belirgin ve sürekli bir şekilde korku duyması temel belirti olmak üzere tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2005**;** Başaran ve ark., 2008). Kaygı bireylerin yaşamında ciddi etkiye sahip duygulardan biridir. Kaygının yeterince olmasına ihtiyaç varken, kaygının yüksek olması bireyde istenmedik sonuçlar oluşmasına sebebiyet vermektedir (Kaya ve Varol, 2004). Kaygı, insanı bazen dürtüleyerek yaratıcı ve yapıcı davranışlara teşvik eder. Kaygı, bazen de yaratıcı ve yapıcı davranışları engeller ve huzursuzluk yaratır (Duman ve ark., 2008).

Günümüzde öğretmen adayları ve öğretmenler mesleki kaygı duymalarına neden olan birçok durumla karşı karşıya kalmaktadır (Akbulut ve ark., 2018). Yalçınalp (2009) öğretmen adaylarında; öğrenci ile iletişim, iş bulma, okul yaşantısı, ekonomik yaşantı, mesleki kabul çevresi gibi kaygı kaynakları olduğunu saptamışlardır. Üniversite döneminde kaygı; iş bulamama korkusu, gerçek hayatta rolünü almasına ilişkin düşünceler, yaşadığı arkadaşlıklar ve değişik sorumluluklar nedeniyle ortaya çıkar (Tümerdem, 2007). Bu bağlamda öğretmen adaylarının özellikle KPSS ve iş bulma kaygısı yaşamakta olduğunu söyleyebiliriz.

Geleceği konusunda endişeler taşıyan öğretmen adayları, akademik olarak başarılı olma, mesleki donanımı kazanma ve kendilerini geliştirme konusunda isteklerini kaybedebilirler. (Akbulut ve ark., 2018). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadığı bu kaygı durumlarının mesleki adanmışlıklarına etkisi üzerine literatürde bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın literatürdeki boşluğu doldurmaya yönelik bir çalışma olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının yani üniversite öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık seviyelerini ve kaygı düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıda ki sorulara cevap aranmıştır.

1)Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, mesleğe adanmışlık ve gelecek kaygısı düzeylerinde sınıf seviyeleri değişkenine göre bir fark var mıdır?

2)Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleğe adanmışlık düzeyi ve gelecek kaygıları arasında, cinsiyet değişkenine göre bir fark var mıdır?

3)Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleğe adanmışlık ve gelecek kaygıları arasında başarı durumuna göre bir fark var mıdır?

4)Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaşadıkları yerin büyüklüğüne ve barındıkları yere göre kaygı seviyeleri nedir?

5) Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin anne \baba tutumları ve anne \baba eğitim seviyelerine göre kaygı seviyeleri nedir?

YÖNTEM

Araştırma mevcut durum betimlenmek amaçlandığı için nicel araştırma niteliğinde olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe adanmışlık düzeyleri ve kaygı düzeyleri bir olgu olarak ele alınmış ve cinsiyet, sınıf, barınma gibi çeşitli değişkenler açısından belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın ulaşılabilir evreni, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve Kayseri Erciyes Üniversitesinde öğrenim görmekte olan Sınıf öğretmeni adaylarıdır. Örneklem grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bunun için; iki devlet üniversitesinde (Kayseri Erciyes ve Kırşehir Ahi Evran Üniversiteleri), 2019-2020 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 468 (K:374, E:94) sınıf öğretmeni adaylarına ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla üç farklı nitelikte ölçme aracı kullanılmıştır.

(1) Kişisel Bilgi Formu: Öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf seviyesi, üniversite, genel akademik not ortalaması, anne-baba eğitim durumu, anne-baba tutumu ve yerleşim yerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından 11 adet kapalı uçlu sorular oluşturulmuş ve katılımcıların işaretlemesi istenmiştir.

(2) Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği: Sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe adanmışlık düzeylerini belirlemek amacıyla Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşup 5'li likert tipindedir. Cevap seçenekleri; (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Ölçek mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma ve özverili çalışma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geçerlilik ve güvenirlilik çalışmasında hesaplanan Cronbach Alpha değerleri; birinci faktör için 0.92, ikinci faktör için 0.86, üçüncü faktör için 0.70, toplam ölçek için ise 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin sınıf öğretmeni adaylarını öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerini belirleyeceği için bu çalışmada kullanılması uygun görülmüştür. Uygulamada (N=468) sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilen bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayıları (Cronbach-Alpha) benzer olarak elde edilmiş olup uygulanan ölçeklerin güvenilir olduğunu belirlemektedir.

(3) Sürekli Kaygı Ölçeği: Sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Öner ve Le Compte (1983) tarafından uyarlanmış olan Durumluk – Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Ölçeği kısmı kullanılmıştır. Ölçek bireyin genellikle kendini nasıl hissettiğini belirlemektedir. (Öner,1994). Ölçek 20 maddeden oluşup 4'lü likert tipindedir. Cevap seçenekleri; (1) Hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) Çok zaman ve (4) Hemen her zaman şeklindedir. Ölçekte doğrudan ve tersine dönmüş ifadeler bulunmaktadır. Tersine dönmüş 7 tane (1,6,7,10,13,16,19) madde vardır. Öner ve Le Compte (1983) tarafından geçerlilik ve güvenirlilik çalışmasında bulunan değerler 0,83-0,87 (Cronbach-Alpha) arasındadır. Bu ölçeğin sınıf öğretmeni adaylarını sürekli kaygı durumlarını belirleyeceği için bu çalışmada kullanılması uygun görülmüştür. Uygulamada (N=468) sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilen bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayıları (Cronbach-Alpha) benzer olarak elde edilmiş olup uygulanan ölçeklerin güvenilir olduğunu belirlemektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır. Toplanan veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak hem betimsel hem de ilişkisel analiz teknikleri ile yorumlanmıştır. Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlemesinde betimsel istatistikler olarak; frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (SD) değerleri kullanılmıştır. Bunun yanında ilişkisel veriler arasındaki ilişki incelenmeden önce verilerin dağılımına bakılmıştır. Bu süreçte örneklem büyüklüğü 50 ve üstü olduğundan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına bağlı ilişkisel veri analizi süreci şekillendirilmiştir. Verilerin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($p<.05$). Başka bir ifade araştırma verileri normal dağılım göstermemektedir. Bu kapsamda "cinsiyet" değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ve kaygı düzeylerindeki farkı tespit etmek amacıyla Mann-WhitneyU testi kullanılmıştır. "Sınıf seviyesi, genel akademik not ortalaması, anne-baba eğitim durumu, anne-baba tutumu, gelir düzeyi ve yerleşim yeri" değişkenlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri ve Alt Boyutlarıyla İlgili Bulgular

	N	$\bar{x}$	SS	Düzey
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyi	468	4.0630	.75628	Katılıyorum
Alt boyut 1. Mesleğe Bağlılık	468	4.0438	.93682	Katılıyorum
Alt boyut 2. Öğrencilere Adanma	468	4.3291	.76778	Katılıyorum
Alt boyut 3. Özverili Çalışma	468	3.8162	.80076	Katılıyorum

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının adanmışlık düzeylerinin ($\bar{x}$=4.0630) katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu

bulgu sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeği oluşturan alt boyutlar bazında incelendiğinde ise ortalamaların en yüksek sırasıyla öğrencilere adanma ($\bar{x}$=4.3291) ve mesleğe bağlılık ($\bar{x}$=4.0438) boyutlarında olduğu görülmekteyken, en düşük ortalamanın özverili çalışma ($\bar{x}$=3.8162) olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının öğrencilere adanma ve mesleğe bağlılıklarının, özverili çalışmaya göre daha yüksek düzeye sahip olduğunu göstermektedir.

1.1.Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-WhitneyU testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri ve Alt Boyutlarıyla İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort	U	Z	p
Alt boyut 1. Mesleğe Bağlılık	Kadın	374	244.88	13.695,50	-3,326	**0.001***
	Erkek	94	193.20			
	Toplam	468				
Alt boyut 2. Öğrencilere Adanma	Kadın	374	244.81	13.772,00	-3,320	**0.001***
	Erkek	94	193.48			
	Toplam	468				
Alt boyut 3. Özverili Çalışma	Kadın	374	239.63	15.659.00	-1,648	0.099
	Erkek	94	214.09			
	Toplam	468				
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyi	Kadın	374	243.83	14.089,50	-2,997	**0.003***
	Erkek	94	197.39			
	Toplam	468				

*p<.05

Tablo 2'de bulunan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet özelliklerine göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri incelendiğinde; ölçeğin

genelinde kadın ($\bar{x}$=243.83) sınıf öğretmeni adaylarının erkek ($\bar{x}$=197.39) sınıf öğretmeni adaylarına göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar istatistiksel olarak anlamlıdır (U=14.089,50; p<.05). Bu duruma göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek alt gruplarına göre incelendiğinde ise "Mesleğe Bağlılık" (U=13.695,50; p<.05) ve "Öğrencilere Adanma" (U=13.772,00; p<.05) gruplarında kadın sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. "Özverili Çalışma" grubunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre kadın sınıf öğretmeni adayları erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre öğretmenlik mesleğine daha adanmışlardır.

1.2.Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri

Tablo 3. Sınıf Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleriyle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p	Anlamlı Farkın Kaynağı
Alt boyut 1. Mesleğe Bağlılık	(1) 1. Sınıf	121	205,92	8,268	3	**.041***	
	(2) 2. Sınıf	126	247,02				1<2
	(3) 3. Sınıf	122	250,52				1<3
	(4) 4. Sınıf	99	233,77				
	Toplam	468					
Alt boyut 2. Öğrencilere Adanma	(1) 1. Sınıf	121	232,52	.946	3	.814	
	(2) 2. Sınıf	126	244,07				
	(3) 3. Sınıf	122	231,79				
	(4) 4. Sınıf	99	228,08				
	Toplam	468					
Alt boyut 3. Özverili Çalışma	(1) 1. Sınıf	121	229,36	,568	3	.904	
	(2) 2. Sınıf	126	241,76				
	(3) 3. Sınıf	122	233,55				

	(4) 4. Sınıf	99	232,72			
	Toplam	468				
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyi	(1) 1. Sınıf	121	219,57	2,564	3	,464
	(2) 2. Sınıf	126	245,87			
	(3) 3. Sınıf	122	239,50			
	(4) 4. Sınıf	99	232,11			
	Toplam	468				

***p<.05**

Tablo 3'te bulunan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf seviyelerine göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ve alt gruplarıyla ilgili sonuçlar incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının sınıf seviyelerine göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin genel ortalamaları arasında anlamı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (x^2=2,564; p>.05). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin alt grupları incelendiğinde ise Mesleğe Bağlılık grubunda sınıf seviyelerine göre değiştiği görülmektedir. 3. Sınıf öğrencilerinin 2. Sınıf öğrencilerinden, 2. Sınıf öğrencilerinin 1. Sınıf öğrencilerine göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları ise istatistiksel olarak anlamlıdır (x^2=8,268; p<.05). Bu sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının sınıf seviyeleri arttıkça öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

1.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Adanmışlık Düzeyleri

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleriyle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Genel Akademik Not Ortalaması	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyi	0,00-1,99	101	239,36	6,120	3	.106
	2,00-2.59	115	216,63			
	2,60-3,39	206	233,24			
	3,40-4,00	46	274,70			

	Toplam	468

Tablo 4'te bulunan sınıf öğretmeni adaylarının genel akademik not ortalamasına göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ve alt grupları ile ilgili bulgular verilmiştir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının genel akademik not ortalamalarına göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (p>.05). Bu sonuçlara göre genel akademik not ortalamaları sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

1.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anne Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri

Tablo 5. Sınıf Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleriyle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyi	İlkokul	239	236,92	3,721	4	,445
	Ortaokul	83	248,79			
	Lise	98	232,00			
	Lisans	45	201,68			
	Lisansüstü	3	220,67			
	Toplam	468				

Tablo 5'te sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim durumlarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ve alt grupları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir (p>.05). Bu sonuçlara göre anne eğitim seviyeleri sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

1.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anne Tutumuna Göre Öğretmenlik Mesleği Adanmışlık Düzeyleri

Tablo 6. Sınıf Öğretmen Adaylarının Anne Tutumuna Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleriyle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Anne Tutumu	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p	Anlamlı Farkın Kaynağı
	(1) İlgisiz	11	264,45	11,276	2	**.004***	2<3

Alt boyut 1. Mesleğe Bağlılık	(2) Otoriter	131	210,24				
	(3) Demokratik	326	246,85				
	Toplam	468					
Alt boyut 2. Öğrencilere Adanma	(1) İlgisiz	11	258,00	7,890	2	.019	2<3
	(2) Otoriter	131	206,77				
	(3) Demokratik	326	244,85				
	Toplam	468					
Alt boyut 3. Özverili Çalışma	(1) İlgisiz	11	244,64	5,818	2	0.55	
	(2) Otoriter	131	210,48				
	(3) Demokratik	326	243,81				
	Toplam	468					
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyi	(1) İlgisiz	11	256,68	9,662	2	**.008***	2<3
	(2) Otoriter	131	203,45				
	(3) Demokratik	326	246,23				
	Toplam	468					

*p<.05

Tablo 6'da bulunan sınıf öğretmeni adaylarının anne tutumlarına göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri incelendiğinde anne tutumlarına göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin değiştiği görülmektedir. Bu değişiklik ölçeğin genelinde ve "Özverili Çalışma" grubunda anlamlılık göstermektedir (p<.05). Anlamlı farkın kaynağı ise demokratik ve otoriter arasında demokratik lehine olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle demokratik tutuma sahip olan sınıf öğretmeni adaylarının otoriter olan sınıf öğretmeni adaylarına göre öğretmenlik mesleğine daha adanmışlardır.

1.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Baba Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri

Tablo 7. Sınıf Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleriyle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyi	İlkokul	116	235,72	.594	4	.964
	Ortaokul	104	236,99			
	Lise	133	236,97			
	Lisans	104	226,10			
	Lisansüstü	11	247,59			
	Toplam	468				

Tablo 7 incelendiğinde baba eğitim durumu sınıf öğretmeni adaylarının adanmışlık düzeyleri ve alt grupları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir (p>.05). Bu sonuçlara göre baba eğitim seviyeleri sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

1.7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Baba Tutumuna Göre Öğretmenlik Mesleği Adanmışlık Düzeyleri

Tablo 8. Sınıf Öğretmen Adaylarının Baba Tutumuna Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleriyle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Baba Tutumu	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyi	İlgisiz	37	232,81	1,641	2	.440
	Otoriter	173	224,48			
	Demokratik	258	241,46			
	Toplam	468				

Tablo 8 incelendiğinde baba tutumu sınıf öğretmeni adaylarının adanmışlık düzeyleri ve alt grupları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir (p>.05). Bu sonuçlara göre baba tutumları sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

1.8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gelir Düzeylerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri

Tablo 9. Sınıf Öğretmen Adaylarının Gelir Düzeylerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyiyle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyi	0-2019₺	92	243,77	1,987	3	.575
	2020-3499₺	199	237,36			
	3500-6999₺	154	230,06			
	7000₺+	23	202,37			
	Toplam	468				

Tablo 9'da sınıf öğretmeni adaylarının gelir düzeylerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ve alt grupları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir (p>.05). Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının gelir düzeyleri öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

1.9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yerleşim Yerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri

Tablo 10 Sınıf Öğretmen Adaylarının Yerleşim Yerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyi ve Alt Boyutlarıyla İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Yerleşim Yeri	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p
Mesleğe Bağlılık	(1) Köy	41	192,79	11,558	4	**.021***
	(2) Kasaba	15	153,50			
	(3) İlçe Merkezi	114	234,00			
	(4) İl Merkezi	165	249,71			
	(5) Büyükşehir	133	238,05			
	Toplam	468				
Öğrencilere Adanma	(1) Köy	41	195,57	8,460	4	.076
	(2) Kasaba	15	165,33			
	(3) İlçe Merkezi	114	239,51			
	(4) İl Merkezi	165	239,85			

	(5) Büyükşehir	133	243,36			
	Toplam	468				
Özverili Çalışma	(1) Köy	41	205,90	5,870	4	.209
	(2) Kasaba	15	185,10			
	(3) İlçe Merkezi	114	236,37			
	(4) İl Merkezi	165	248,54			
	(5) Büyükşehir	133	229,87			
	Toplam	468				
Genel	(1) Köy	41	189,93	11,269	4	**.024***
	(2) Kasaba	15	157,73			
	(3) İlçe Merkezi	114	235,95			
	(4) İl Merkezi	165	248,96			
	(5) Büyükşehir	133	237,71			
	Toplam	468				

***p<.05**

Tablo 10'da bulunan sınıf öğretmeni adaylarının yerleşim yerine göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ve alt gruplarıyla ilgili sonuçlar incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının yerleşim yerine göre öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin değiştiği görülmektedir. İl merkezinde ikamet edenlerin kasabada ikamet edenlerden, ilçe merkezinde ikamet edenlerin kasabada ikamet edenlerden, büyükşehirde ikamet edenlerin kasabada ikamet eden sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (x^2=11,269; p<.05). Gruplar arası anlamlı farkın kaynağı ise, kasaba ile ilçe merkezi arasında, kasaba ile il merkezi arasında, kasaba ile büyükşehir arasında ve köy ile büyükşehir arasında birinciler lehine olmuştur. Ölçeğin alt grupları incelendiğinde ise sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe bağlılık düzeyinde yerleşim yerine göre değiştiği görülmektedir (x^2=11,558; p<.05). Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının yerleşim yerleri köyden

büyükşehire doğru gidildikçe öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin arttığı söylenebilir.

2. Sınıf Öğretmen Adaylarının Kaygı Düzeyleriyle İlgili Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden aritmetik ortalamaya bakılmıştır.

Tablo 11. Sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeyleri

	N	$\bar{x}$	SS	Düzey
Kaygı Düzeyi	468	2.7465	.42621	Çok Zaman

Tablo 11'de bulunan değerler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin ($\bar{X}$=2.7465) "Çok Zaman" cevabını verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde kaygılı oldukları görülmektedir.

2.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Kaygı Düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin cinsiyet özelliklerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-WhitneyU testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Kaygı Düzeyleriyle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort	U	Z	p
Kaygı Düzeyi	Erkek	94	281.48	21.994,50	3,771	**0.000***
	Kadın	374	222.69			
	Toplam	468				

*p<.05

Tablo 12'de bulunan sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeyleri incelendiğinde; erkek ($\bar{x}$ =281.48) sınıf öğretmeni adaylarının kadın ($\bar{x}$=222.69) sınıf öğretmeni adaylarına göre sıra ortalamalarının daha yüksel olduğu görülmektedir. Ortalamalar istatistiksel olarak anlamlıdır (U=21.994,50; p<0.05). Bu durum erkek sınıf öğretmeni adaylarının kadın sınıf öğrenmeni adaylarına göre daha kaygılı olduğunu belirlemektedir.

2.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Kaygı Düzeyleri

Tablo 13. Sınıf Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Kaygı Düzeyiyle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p
Kaygı Düzeyi	1. Sınıf	121	244,69	4,520	3	,211
	2. Sınıf	126	212,79			
	3. Sınıf	122	240,17			
	4. Sınıf	99	242,70			
	Toplam	468				

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeyleri sınıf seviyelerine göre anlamlı bir fark oluşturmamaktadır (p>.05). Sınıf öğretmeni adaylarının sıra ortalamalarına bakıldığında 2. Sınıf öğrencilerinin sıra ortalamaları en düşük seviyede olduğu görülmektedir. 1. 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerinin ise sıra ortalamaları birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının sınıf seviyeleri kaygı düzeylerini etkilememektedir.

2.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Kaygı Düzeyleri

Tablo 14. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genel Akademik Not Ortalamasına Göre Kaygı Düzeyleriyle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Genel Akademik Not Ortalaması	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p
Kaygı Düzeyi	0,00-1,99	101	241,93	.527	3	.913
	2,00-2.59	115	229,87			
	2,60-3,39	206	232,52			
	3,40-4,00	46	238,63			
	Toplam	468				

Tablo 14 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin genel akademik not ortalamasına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir (p>.05). Bu sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının genel akademik not ortalamaları kaygı düzeylerini etkilememektedir.

2.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Kaygı Düzeyleri

Tablo 15. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kaygı Düzeyleriyle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p
Kaygı Düzeyi	İlkokul	239	237,69	8,332	4	.080
	Ortaokul	83	232,61			
	Lise	98	243,16			
	Lisans	45	192,52			
	Lisansüstü	3	379,17			
	Toplam	468				

Tablo 15 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermedi görülmektedir (p>.05). Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim durumları kaygı düzeylerini etkilememektedir.

2.5. Sınıf Öğretmeni Anne Tutumlarına Göre Kaygı Düzeyleri

Tablo 16 Sınıf Öğretmen Adaylarının Anne Tutumuna Göre Kaygı Düzeyiyle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Anne Tutumu	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p	Anlamlı Farkın Kaynağı
Kaygı Düzeyi	(1) İlgisiz	11	237,64	14,617	2	**.001***	2<3
	(2) Otoriter	131	196,31				
	(3) Demokratik	326	249,74				
	Toplam	468					

*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeyleri anne tutumuna göre incelendiğinde anne tutumlarına göre kaygı düzeylerinin değiştiği görülmektedir. Anne tutumu otoriter ($\bar{x}$=196,31) olan sınıf öğretmeni adaylarının anne tutumu ilgisiz ($\bar{x}$=237,64) olan sınıf öğretmeni adaylarından, anne tutumu ilgisiz olan sınıf öğretmeni adaylarının anne tutumu demokratik ($\bar{x}$ =249,74) olan sınıf öğretmeni

adaylarına göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmaktadır (x^2=14,617; p<.05). Gruplar arası anlamlı farkın kaynağı, Otoriter ile Demokratik arasında otoriter lehine olduğu görülmektedir. Bu duruma göre anne tutumu otoriter olan sınıf öğretmeni adaylarının daha kaygılı olduğunu göstermektedir.

2.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kaygı Düzeyleri

Tablo 17. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kaygı Düzeyleriyle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p
Kaygı Düzeyi	İlkokul	116	231,59	6,145	4	.189
	Ortaokul	104	236,66			
	Lise	133	250,14			
	Lisans	104	230,45			
	Lisansüstü	11	283,82			
	Toplam	468				

Tablo 17 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermedi görülmektedir (p>.05). Bu sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim durumunun kaygı düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

2.7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Baba Tutumlarına Göre Kaygı Düzeyleri

Tablo 18. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Baba Tutumuna Göre Kaygı Düzeyleriyle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Baba Tutumu	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p	Anlamlı Farkın Kaynağı
Kaygı Düzeyi	(1) İlgisiz	37	241,38	10,194	2	**.006***	2<3
	(2) Otoriter	173	208,66				
	(3) Demokratik	258	250,84				
	Toplam	468					

*p<.05

Tablo 18 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeyleri baba tutumuna göre incelendiğinde baba tutumlarına göre kaygı düzeylerinin değiştiği görülmektedir. Baba tutumu otoriter ($\bar{x}$=208,66) olan sınıf öğretmeni adaylarının baba tutumu ilgisiz olan sınıf öğretmeni adaylarından, baba tutumu ilgisiz ($\bar{x}$ =241,38) olan sınıf öğretmeni adaylarının baba tutumu demokratik ($\bar{x}$ =241,38) olan sınıf öğretmeni adaylarına göre kaygı seviyeleri daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum istatistiksel olarak anlamlıdır (x^2=10,194; p<.05). Gruplar arası anlamlı farkın kaynağı, otoriter ile demokratik arasında otoriter lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre baba tutumu otoriter olan sınıf öğretmeni adaylarının daha kaygılı olduğunu göstermektedir.

2.8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gelir Düzeylerine Göre Kaygı Düzeyleri

Tablo 19 Sınıf Öğretmen Adaylarının Gelir Düzeylerine Göre Kaygı Düzeyiyle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p
Kaygı Düzeyi	0-2019₺	92	228,09	4,108	3	.250
	2020-3499₺	199	225,83			
	3500-6999₺	154	242,89			
	7000₺+	23	278,96			
	Toplam	468				

Tablo 19'da sınıf öğretmeni adaylarının gelir düzeylerinin kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir (p>.05). Bu sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının gelir düzeyleri kaygı düzeylerini etkilememektedir.

2.9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yerleşim Yerlerine Göre Kaygı Düzeyleri

Tablo 20 Sınıf Öğretmen Adaylarının Yerleşim Yerlerine Göre Kaygı Düzeyiyle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Yerleşim Yeri	N	Sıra Ort	Ki Kare	sd	p
Kaygı Düzeyi	Köy	41	221,45	1,715	4	.788
	Kasaba	15	239,80			
	İlçe Merkezi	114	241,19			

İl Merkezi	165	240,54
Büyükşehir	133	224,70
Toplam	468	

Tablo 20 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının yerleşim yerlerine göre kaygı düzeylerinin değişmediği görülmektedir (p>.05). Bu sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının yerleşim yerlerinin kaygı düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenliği 1,2,3 ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ve kaygı düzeylerinin ölçüldüğü bu çalışmada; adanmışlık düzeyinin, kadın adaylarda erkek adaylara göre daha fazla olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu Kaygısız(2008) ve Apak(2009) tarafından yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

Genel akademik ortalama, anne eğitim durumu, baba tutumu ve gelir düzeyi değişkenleri adanmışlık düzeyi üzerinde bir etki oluşturmazken; yerleşim yeri ve sınıf seviyesi değişkenleri artış gösterdikçe, adanmışlık düzeyinde de bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultu da büyükşehirde yaşayan öğretmen adayının köyde yaşayan adaya göre, öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi daha fazla; son sınıfta okuyan adayın 1. sınıfa okuyan adaya göre mesleğe adanmışlık düzeyi daha fazladır.

Çalışma da anne tutumunda ise; anne tutumu ilgisiz olan öğretmen adaylarının, anne tutumu demokratik olan adaylardan; anne tutumu demokratik olan adayların ise anne tutumu otoriter olan adaylardan, öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin fazla olduğu görülmüştür. İlgili literatür tarandığında, öğretmen adaylarının mesleğe adanmışlık düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu konuda Baloğlu, Koçak ve Zelhart'ın(2007) tutum ve kaygı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalara rastlanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinde ise; Cinsiyet değişkeninde, erkek adayların, kadın adaylara göre kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Akgün, Gönen ve Aydın(2007), Tümerdem(2007) ve Taşğın(2006) kadın öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Genel akademik ortalamanın, baba eğitim durumunun, gelir düzeyinin, yerleşim yerinin kaygı düzeyini etkilemediği tespit edilmiş, anne eğitim durumunun ve sınıf seviyesinin anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Anne -baba eğitim düzeyine göre kaygı düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı sonucu Doğan ve Çoban'ın(2009) çalışmasıyla paralellik göstermektedirÇalışmada anne-

baba tutumunun otoriter olduğu adayların; tutumun demokratik olan adaylara göre kaygı düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar ışığında Araştırma sonuçları, kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösterirken, erkek öğretmen adaylarının gelecek kaygılarının daha yüksek göstermiştir. Bu sonuçlar hizmet öncesinde hem erkek hem de kadın öğretmen adaylarının adanmışlık ve kaygıları üzerinde etkili olabilecek etkenlerin, gelecek dönemlerde farklı örneklem ve farklı nitelikte çalışmalarla (nitel çalışmalar gibi) daha kapsamlı araştırılması ile ortaya konulmasını sağlayabilir. Mesleğe adanmışlık düzeylerinin onların gelecek dönemlerdeki yaşantılarını doğrudan etkileyeceği düşünüldüğünde özellikle erkek öğretmen adaylarının mesleğe adanmışlık düzeylerini artıracak uygulamalara (seçmeli dersler, seminerler vb) lisans eğitimi süresince yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca son sınıf öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan önce belirlenecek rehberlik hizmetleri ile kaygılarını yenme ve üstesinden gelmeleri için fırsatlar sunulabilir. Bunun yanında araştırma kapsamında hem anne hem de baba tutumu öğrencilerin gelecek kaygıları üzerinde birer etken olarak belirlenmiştir. Bu süreçte özellikle öğretmen adaylarının ailelerine verilecek kişisel eğitimler öğretmen adaylarının kaygılarının üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

1. Akbulut, S., Erol, A., Say, (2018). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 1(1),1-11.
2. Altunay, Esen (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD.
3. Amerikan Psikiyatri Birliği (APA). (2005). Psikiyatride hastalıkların tanılanması ve sınıflandırılması el kitabı. Dördüncü Baskı (DSM-IV-TR), (Çev: E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
4. Ayas, Alipaşa (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3):1-11.
5. Babaoğlan, Emine & Ertürk, Emel (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2)87-101.
6. Başaran, M. H. (2008). Sporcularda durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. T.C. Selçuk

Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya, s.25-28.

7. BOZDEMİR, Yasemin ve YOLCU, Hüseyin (2014). "Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki", Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. Uluslararası E-Dergi. 4(2), ss.287-312
8. CELEP, Cevat (2000). Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler, Anı Yayıncılık, Ankara.
9. Duman, G. K. (2008). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
10. Kaya, M., ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı nedenleri (Samsun örnegi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi: 17 (31-63).
11. Öner L, Le Compte A, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2. Baskı, İstanbul, 1998
12. Senemoğlu, N. (2001). Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlikleri. Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu.
13. Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. Journal of Research & Method in Education, 4(3), 44-64
14. Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(20), 32-45.
15. Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(21), 179-192.
16. Yalçınalp, S., Cabı,. (2009). Öğretmen Adaylarının Mesleki ve Eğitim Teknolojilerini Kullanma Kaygı Düzeylerine Yönelik Görüşleri. International Educational Technology Conference (IETC2009), Ankara, Turkey.

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİL BECERİLERİNİ GELİŞTİREN ZEKÂ OYUNLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ*

Opınıons About The Intellıgence Games That Improve the Language Skılls of Turkısh Teacher

Hatice ÇELİK

(Dr. Öğretmen-MEB), Erzurum Remzi SAKAOĞLU Bilim ve Sanat Merkezi, Türkçe Öğretmeni, El-mek: haticecelik1942@gmail.com

Özet: Bu çalışmanın amacı, öğretim materyali olarak okul içi ile zamandan ve mekândan bağımsız olarak okul dışında da dil becerilerini kazandıracak-geliştirecek nitelikte olan sözel zekâ oyunları farkındalıkları hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirleyip değerlendirmektir. Özel durum çalışmasının kullanıldığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde görev yapan toplam 95 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. İki bölümden oluşan formun ilk bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgileri hakkında sorular sorulmuştur. Formun ikinci bölümünde ise öğretmenlere Türkçe dersinde kullandıkları öğretim materyalleri, sözel zekâ oyunları farkındalıkları, oyunları derslerine taşıma durumları hakkında açık uçlu dört soru sorulmuştur. Görüşme formundan elde edilen veriler, içerik analiz tekniği ile analiz edilerek tematik çerçeveye göre kodlanmıştır. Kodlanan veriler frekans/yüzde değerleriyle birlikte tablolaştırılmış, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan birebir alıntılar yapılarak elde edinilen bulgular yorumlanmıştır. Öğretmenlerin kutu oyunlarından tabu, scrabble dışında dil becerilerini geliştiren zekâ oyunu adı belirtmedikleri, Türkçe dersinde öğretim materyali olarak kitap-sözlük gibi geleneksel materyallerin dışında ne kullanabileceği konusunda yetkinlik kazanmak istedikleri, dil becerilerini geliştiren zekâ oyunları hakkında farkındalıklarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmenleri, dil becerilerini geliştiren zekâ oyunları

---

*Bu çalışma, 01-05 Temmuz 2019 tarihinde Erzurum'da düzenlenen araştırmacının yürütücüsü olduğu 4005 TÜBİTAK Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında desteklenen *"Dil Becerilerini Geliştiren Zekâ Oyunlarının Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Tasarımı"* adlı projenin verilerinden hazırlanmıştır.

Abstract: The aim of this study is to determine and evaluate the opinions of Turkish teachers about verbal intelligence games which will gain and develop language skills both in school and outside the school regardless of time and place . Qualitative research method was used in this research using special case study. The study group consists of a total of 95 Turkish teachers working in different provinces.The data of the study were collected by a semi-structured interview form developed by the researcher.In the first part of the two-part form, questions were asked about the personal information of the teachers and their professional competence status. In the second part of the form, four open-ended questions were asked to teachers about the teaching materials they used in Turkish lessons, their awareness of verbal intelligence games, and their ability to move games to their classes. The data obtained from the interview form were analyzed by content analysis technique and encoded according to thematic framework. The encoded data were tabled together with frequency/percentage values, and the findings obtained by quoting the answers given by the teachers to the interview questions were interpreted. Competence in what teachers can use other than traditional materials such as books and dictionaries as teaching material in Turkish course, where they do not specify the name of the intelligence game that develops language skills other than taboo, scrabble, from box games they are not aware of the mind games they want to win, which improve their language skills.

Keywords: Turkish teaching, Turkish teachers, ıntelligence games that improve language skills

GİRİŞ

Zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin temel aracı olan dil, bireyin yaşam boyu öğrenmesi ve geliştirmesi gereken en önemli gereksinimidir. Dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi işlemler ile gerçekleşen dil edinimi; değişen ve gelişen dünyanın bir gereksinimi olarak öğretim materyali, içerik, ölçme ve değerlendirme, yöntem-teknik, etkinlik, sınıf ortamı ve sınıf düzeni gibi pek çok konuda yeni anlayışlara ve uygulamalara olanak sağlamayı gerektirmektedir.

Sosyal bir varlık olan bireyin doğumuyla başlayıp ölümüne kadar devam eden ana dili öğretimi örgün eğitimde; ilköğretimde Türkçe, liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Dersleri adı altında yapılmaktadır.

Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yerine yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan 2004-2005-2009-2015-2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları (TDÖP) nda Türkçe öğretiminin amaçları; dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, zihinsel bağımsızlık gibi "becerileri

geliştirme" üzerine yapılandırılmıştır. Becerileri geliştirme yaklaşımından hareketle de TDÖP'te temel beceriler ile alan becerileri belirlenmiştir. Temel beceriler; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme olarak sıralanmış; alan becerileri ise dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu öğrenme alanlarından oluşmaktadır (MEB, TDÖP, 2006:5). Öğrenme alanlarının kazanımında etkinlik temelli, çoklu zekâya dayalı, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı, yapılandırıcı okuma, anlama ve yazma öğretimi modelleri gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmış, Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin geliştirilmesi de esas alınmıştır.

Türkçe derslerinde bilgi edinmenin temel aracı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu onaylı Türkçe ders kitaplarıdır. Türkçe ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla yapılan dil öğretiminde metinlerin metinlerin okunabilirliği, anlaşılabilirliği, fiziksel ve biçimsel görünümlerinin, özelliklerinin, etkinliklerin, görsellerin belirli ölçülere sahip olması beklenmektedir.

Eğitim - öğretim sürecinde öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini derse çekecek çok uyaranlı -ders kitabı dışında- farklı öğretim materyallerinden faydalanılması ve eğitim ortamının bu doğrultuda düzenlenmesi öğrencileri öğretim ortamında aktif kılarak dilsel, zihinsel, sosyal gelişim sürecinde de öğrenmeyi etkinleştirecektir. Birden çok duyu organına aynı anda hitap etme imkânı sağlayan öğretim materyalleri ile zamanın verimli kullanıldığı, öğrenmeyi bireyselleştirdiği, öğrenmeye açıklık getirerek öğrenmenin niteliğini yükselttiği, gözlem olanaklarını artırdığı ve öğrencilere avantaj sağladığı bilinmektedir (Göçer, 2017: 404).

Öğretim materyali geliştirme ve özgün öğrenme teknikleri ile kaliteli eğitim uygulamaların ortaya çıkış potansiyelini artırmak, yaratıcı düşünmeye teşvik eden öğretmen davranışlarına, yeni öğretim programlarına katkı sağlamak için Türkçe derslerinde öğretim materyali olarak ders kitaplarına alternatif oluşturacak otantik malzeme bulunmaktadır. Televizyon programları, röportajlar, radyo söyleşileri-oyunları, gazeteler-dergiler, çizgi filmler, reklamlar, genel el ilanları-broşürler, davetiyeler, biletler, tren/vapur/uçak tarifeleri, haritalar, grafikler, yemek tarifleri, fotoğraflar, resimler otantik malzemelerdendir. Eğitici, eğlendirici, dinlendirici, dil becerilerini geliştiren zekâ oyunları da eğitim-öğretim ortamlarında kullanılabilir niteliktedir.

Zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi sağlayan eğlenerek öğreten zekâ oyunları; kuralları olan, problem çözmeye dayalı, aktif öğrenmeyi sağlayan, disiplinli bir birlikteliği gerektiren, bireyin kendi potansiyelini fark ettiren hızlı ve doğru karar verebilmelerini, yüksek insan gücünün yetiştirilmesine olanak sağlayan pek çok yönüyle okul içinde ve dışında oyun tabanlı öğretim yöntemiyle kullanılabilir çeşitlilik sunmaktadır.

'Seçmeli Zekâ Oyunları Dersi' 2012-2013 öğretim yılından itibaren 5.sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak 5.,6.,7.,8 sınıflarda öğretim müfredatına konulmuştur. Dayandıkları düşünme biçimleri ve barındırdıkları yapısal araçlara göre "*akıl oyunları, işlem oyunları, strateji oyunları, hafıza oyunları, mekanik oyunlar, sözel ve mantık oyunları ya da birbirini kapsayan karma oyunlar"* olarak sınıflandırılan zekâ oyunlarının "Seçmeli Zekâ Oyunları Dersi'nde kullanılması öngörülmüştür (MEB, 2013:1). Zekâ Oyunları Dersi' nin ilgili öğretmen, öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, Zekâ Oyunları Dersi'nin ilgi çekici ve eğlendirici olduğunu dersin öğrencilere kendilerini geliştirme fırsatı verdiğini; derslerde hazır oyunlar kullanan öğrenciler ise dersin zihinsel ve akademik gelişimlerine katkı sağladığını, derste eğlendiklerini belirtmiştir (Devecioğlu, Karadağ, 2014:57-59).

Zekâ oyunlarının ders içerikleriyle ilişkilendirilerek farklı kazanımlara ve farklı becerilere etkilerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Literatürde bu durumu tespit eden çalışmaların, daha çok matematik dersi ile örneklendirildiği görülmüştür (Lee, Goodwin ve Johnson-Laird, 2008; Uğurluel ve Moralı, 2008; Bakker, 2008; Shofan, 2013; Naik, 2014; Reiter; Chiarello ve Castellano, 2016).

Dil becerileri ile ilgili olarak *anagram, kelime bulma, kelime avı, sözcük merdiveni, şifreler, kare bulmacalar, sözel mantık oyunları* gibi bilinenler ötesinde Türkçe dersi kazanımlarına, öğrenci beklentilerine, seviyelerine göre sunduğu çeşitlilikle sayıları her geçen gün artan dil becerilerini geliştiren zekâ oyunları; masa oyunları, masa üstü oyunları, dijital oyunlar gibi çeşitlilik sunmaktadır. Öğretim materyali veya yöntem olarak zekâ oyunlarının dil/Türkçe öğretiminde kullanımına dair yapılan araştırmalarda, zekâ oyunu kavramı akıl oyunları ya da eğitsel oyun-materyal olarak adlandırılmış, sözel zekâ oyunlarının kullanımı ile dil becerilerinin tümünü veya birini-birkaçını kazandırılmasına yönelik çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmüştür.

Öğrenci merkezli ortam tasarımında bir dil ve ders olarak Türkçenin öğretiminde rehber olan öğretmenlerin öğretim yöntemi olarak oyun tabanlı öğrenme yöntemi ile öğretim aracı olarak da dil becerilerini

geliştiren zekâ oyunlarının kullanılma durumlarını araştıran bu çalışmada, öğretmenlerin farkındalıkları önemlidir. Yaşanılan çağın beklentilerine cevap veren niteliklerle donatılmış, üst düzey öğrenmeyi etkin kılan öğretim materyalleri ve öğretim tekniklerinin eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmasını sağlayacak öğretmenlerin bu konuda yetkin olmaları beklenmektedir.

Araştırmanın Amaç ve Kapsamı

Bu araştırmada, öğretim materyali olarak okul içi ile zamandan ve mekândan bağımsız olarak okul dışında da dil becerilerini kazandıracak-geliştirecek nitelikte olan sözel zekâ oyunları farkındalıkları hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Türkçe öğretmenlerinin;

1.Türkçe dersinde basılı materyaller dışında ne tür materyallerden yararlandıkları,

2. dil becerilerini geliştiren zekâ oyunlarından hangilerini bildikleri/oynadıkları,

3.dil becerilerini geliştiren zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilir olup olmadığı,

4. ders kitabı dışında öğretim materyali olarak dil becerilerini geliştiren zekâ oyunları hakkında bilgi sahibi olmak, bu konuda eğitim almak isteyip-istemedikleri

Dil becerilerini geliştiren, işbirliğine dayalı zengin öğrenme ortamları sunan, öğrenmeyi kolaylaştıran, sınıf için yapılmamış, evde, çarşıda, sokakta her an her yerde karşımıza çıkabilecek yaşam boyu öğrenme becerisi sağlayan eğlenerek öğreten çoğu ithal olup her geçen gün sayıları artmakta olan zekâ oyunları hakkında Türkçe öğretmenlerinin farkındalıklarını ölçen bu çalışma, önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın model, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Özel durum çalışmasının kullanıldığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 41).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırma, devlet okullarında kadrolu, deneyimli, farklı illerde görev yapan toplam 95 Türkçe öğretmeni ile gerçekleşmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllülük esas alınmış, amaçlı örneklem yönteminden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilginin toplandığı tipik durum örnekleme yöntemine (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2012: 91.) göre öğretim materyali olarak ders kitaplarının ötesinde öğretmenlerin farklı materyalleri kullanma durumları tespit edilerek ders kitabı dışında dil becerilerini geliştiren zekâ oyunlarına farkındalıkları araştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkçe Öğretmenlerinin kişisel bilgileri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcı Öğretmenler ile İlgili Kişisel Bilgiler

Katılımcı Bilgileri	f	%
Cinsiyet		
Kadın	54	56.8
Erkek	41	43.1
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	15	15.7
6-10 yıl	24	25.2
11-15 yıl	45	47.3
16-20 yıl	11	11.5
Mezun Olunan Eğitim Programı		
Eğitim Fakültesi/Türkçe Öğretmenliği	81	85.2
Edebiyat Fakültesi/ Türk Dili ve Edebiyatı	14	14.7
Öğrenim Durumu		
Lisans	46	48.4
Yüksek Lisans Mezunu	23	24.2
YL devam ediyor.	18	18.9

Doktora Mezunu	1	1.0
Doktora devam ediyor.	7	7.3

Araştırma için belirlenen çalışma grubunu, % 56.8''i kadın, %43.1'i erkek olmak üzere toplam 95 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 15'i 1-5 yıl, 24'ü 6-10 yıl, 45'i 11-15 yıl ve 11'i 16-20 yıl kıdem aralığındadır. Öğretmenlerin 81'i Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, 14'ü Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuştur. Sadece bir öğretmen doktora eğitimini tamamlamış, 7 öğretmen doktora eğitimine devam etmekte olup 23 öğretmen yüksek lisans eğitimini tamamlarken 17 öğretmen ise yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. 46 öğretmen ise lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcılardan yazılı olarak toplanmıştır. Görüşme formunun anlaşılırlığı ve uygulanabilirliğini test etmek amacıyla 45 Türkçe öğretmeni ile pilot uygulama yapılmış, değerlendirme sonucu uzman görüşü de alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. İki bölümden oluşan formun ilk bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgileri hakkında sorular sorulmuş, formun ikinci bölümünde ise öğretmenlere Türkçe dersinde kullandıkları öğretim materyalleri, sözel zekâ oyunları farkındalıkları, yeterlikleri, oyunları derslerine taşıma durumları hakkında açık uçlu dört soru sorulmuştur. Görüşme formları katılımcılara 2018- 2019 Eğitim-Öğretim yılı mayıs ayı içerisinde verilmiştir. Doldurularak araştırmacıya iade edilen formlar, katılımcıların cevaplarını okumaları, eklemek istedikleri hususları belirtmeleri için iade edilmiş, son eklemelerden sonra verilerin elde edilme süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:237). Tematik çerçeveye göre incelenen veriler kodlanmış, temalardan elde edilen kodların tutarlılığının tespiti için de elde edilen veriler bağımsız iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Kodlanan veriler frekans/yüzde değerleriyle birlikte tablolaştırılmış, katılımcı öğretmenler için Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların, görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veriler frekans/yüzde değerleriyle birlikte tablolaştırılmış, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan birebir alıntılar da yapılarak elde edinilen bulgular yorumlanmıştır.

Görüşme formunun birinci sorusu, öğretmenlerin Türkçe dersinde basılı materyaller *(ders kitabı, sözlükler, test kitapları, hikâye/masal/şiir kitapları, atasözü/deyim/bilgi kartları...)* dışında ne tür materyallerden yararlandıklarını tespit etmek amacıyla sorulmuştur. Görüşlerine başvurulan öğretmenlerin verdikleri cevaplar, içerik analizi tekniğiyle çözümlenerek *işitsel, görsel, işitsel/görsel, drama malzemeleri, oyun, dijital kaynaklar* olmak üzere her biri kendi içinde alt başlıklara ayrılan bu kodlar frekans değerleriyle birlikte *"Öğretim Materyali"* başlığı altında Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Basılı Materyaller Dışında Kullandıkları Öğretim Materyalleri

Öğretim materyali	f	%
İşitsel materyaller		
Müzik	6	6.3
Sesli hikâyeler	11	11.5
Toplam	17	17.8
Görsel materyaller		
Resim	16	16.8
Karikatür	7	7.3
Toplam	23	24.2
İşitsel/görsel materyaller		
Video (film)	45	47.3
Toplam	45	47.3
Drama malzemeleri		
Kukla	38	40
Maske	11	11.5
Toplam	49	51.5

Oyun		
Kutu oyunları	6	6.3
Dijital oyunlar	8	8.4
Toplam	14	14.7
Dijital kaynaklar		
Etkileşimli tahta	64	67.3
Web 2 araçları	14	14.7
Toplam	78	82.1

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde dijital kaynaklar % 82.1 ile en çok kullanılan materyaller sıralamasında birinci sırada yer almakta olup, drama malzemeleri % 51.5' lik değerle ikinci sırada, *işitsel/görsel materyaller* başlığı altında filmler ise % 47.3'lük değerle üçüncü sırada yer almaktadır.

> Kitap dışında dijital kaynaklar (EBA, sesli öyküler vb.) uygulamalar (Kahoot gibi), karikatür, resim, film gibi materyaller kullanıyorum (Ö53). Kostüm sandığı (drama için), web 2 araçları (masal, karikatür ve öykü çalışmaları için), kutu oyunları (masal ve öykü kurgulama için hikâye küpleri) kelime bilgisi için scrabble kullandığım materyallerdendir. (Ö44)

Az kullanılan materyaller sıralamasında oyun % 14.7'lik değerle birinci, işitsel materyaller başlığı altında müzik % 17.8'lik değerle ikinci, görsel materyaller üçüncü sırada yer almıştır. Türkçe dersinde öğretim materyali olarak müzik ile kutu oyunlarını kullanan öğretmen sayısı 6'dır.

Dil becerilerini geliştiren zekâ oyunlarından hangilerini bildikleri öğrenmek amacıyla öğretmenlere bildiğiniz/oynadığınız sözel zekâ oyunları (Tabu, Scrabble gibi....) nelerdir? Sorusu sorulmuştur. Görüşlerine başvurulan öğretmenlerin verdikleri cevaplar, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. *Bulmaca oyunları, kutu oyunları, dijital oyunlar* olmak üzere her biri kendi içinde alt başlıklara ayrılan üç kod frekans değerleriyle birlikte *"Sözel Zekâ Oyunları"* başlığı altında Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Bildiği/Oynadığı Dil Becerilerini Geliştiren Zekâ Oyunları

Sözel Zekâ Oyunları	f	%
Bulmaca Oyunları		
Şifreleme	6	10.5
Anagram	14	24.5
Kelime Avı	32	56.3
Resfebe	5	8.7
Toplam	57	100
Kutu Oyunları		
Tabu	30	51.8
Scrabble	21	36.2
Hikâye Küpleri	7	12.0
Toplam	58	100
Dijital Oyunlar		
Kelimelik	43	58.2
Kelime Türetme	31	41.8
Toplam	74	100

*Bildiğiniz/oynadığınız sözel zekâ oyunlarının (Tabu, Scrabble gibi....) adlarını yazınız, s*orusuna verilen cevaplar incelendiğinde *Bulmaca Oyunları* içerisinde en fazla oynanan oyunun kelime avı, en az oynanan oyunun ise resfebe olduğu tespit edilmiştir.

> Resimli alfabe kelime grubunun kısaltması olan resfebe adlı oyunu üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü Bilsem'e devam eden kızım sayesinde öğrendim. Oldukça zevkli olan bu görsel bilmeceleri çözerken başlangıçta, görsellerle birlikte harf ve rakamların kullanılarak istenilen kavramı-nesneyi bulmakta zorlandım. Daha sonra bir öğrencimin yazılı kâğıdında yüzbaşı kelimesinin 100 başı şeklinde yazıldığını fark edince konuya ilgim daha da arttı ve ben de resfebe hazırlamaya başladım. (Ö67)

En fazla oynanan oyun türünün dijital bir oyun olan % 58.2 'lik değerle kelimelik adlı oyun olduğu tespit edilmiştir.

> Akıllı telefonlarımızda bulunan Kelimelik adlı oyunu öğretmen arkadaşlarımızla oynamaktan çok keyif alıyorum. (Ö21)

Eğitim Bilişim Ağı(EBA)nda yer alan Kelime Türetme adlı oyun da %41.8'lik değerle en çok tercih edilen oyunlar arasındadır.

> EBA'da bulunan Kelime Türetme adlı oyunu zaman zaman teneffüslerde öğrencilerimle oynuyorum. Puan hanemi gören öğrenciler benim kadar iyi olabilmek için birbirleriyle yarışıyorlar. Bu oyunu hazırlayanlara müteşekkirim. (Ö89)

Kutu oyunlarından tabunun ise % 51.8' lik değerle en çok tercih edilen kutu oyunu olduğu görülmüştür.

> Tabu ailemizin oyunudur, diyebilirim. Tabuyu genellikle bayramlarda, yılbaşında bir arada olan akrabalarımızla oynamak bir aile geleneğimizdir. (Ö32)

Öğretmenlere dil becerilerini geliştiren zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilir olup olmadığı sorusu sorularak bildikleri/oynadıkları oyunların içeriğini fark edip Türkçe dersi yeterliliklerini algılamaları istenmiştir. Görüşlerine başvurulan öğretmenlerin verdikleri cevaplar, sözel zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilir olma/ma durumlarına göre içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Öğretmenlerin sözel zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği ile ilgili görüşleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Sözel Zekâ Oyunlarının Türkçe Öğretiminde Kullanılabilirliği ile İlgili Görüşleri

Kullanılabilme Durumu %	Nedenleri	f	
Sözel zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilir olduğunu düşünme	Türkçe dersi kazanımlarına uyması	15	12.2
	dersi eğlenceli, zevkli, ilgi çekici, anlaşılır kılması	24	19.6
	öğrenme isteği uyandırması	13	10.6
	öğrenilenlerin kalıcı olması	12	9.9
	derse katılımı sağlaması	13	10.6
	öğrenciyi aktif kılması	12	9.9
	dayanışma sağlaması	12	9.9
	okul dışı zamanlarda da kullanılması	21	17.2

Sözel zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilir olduğunu düşünmelerine rağmen kullanmama	sınıfların fiziksel yapısı	32	12.6
	öğrenci sayısının fazlalığı	43	17.0
	materyale ulaşamama	36	14.3
	öğretmen yetersizliği	43	17.0
	Sözel zekâ oyunlarını bilmeme	56	22.2

Sözel zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilir olduğunu düşünen öğretmenler, dersin oyunlar ile eğlenceli, zevkli, ilgi çekici, anlaşılır kılınacağını (% 24) ve okul dışı zamanlarda da kullanılabilme durumunu (% 21) ön planda tutmuştur.

> Derslerimde daha çok öğrencilerimle birlikte tasarladığımız öğretim materyallerini kullanarak soyut olan dil bilgisi konularının kalıcı olmasını ve öğrencilerimin eğlenerek öğrenmesini amaçlıyorum.(Ö42)

> Halk kültüründen beslenen ve çocuk dünyasında dilsel zekâyı geliştiren sayışmaca, bilmece ve tekerleme gibi henüz markalaşmamış ve etkinlik diyebileceğim sözlü ürünleri hafta boyunca derslerde oynuyoruz. Bu derslerde öğrencilerin eğlendiklerini ve eğlenirken öğrendiklerinin pek farkında olmadıklarını, öğrendikleri tekerleme, sayışmaca ve bilmeceleri teneffüslerde okulun diğer öğrencileri ile de paylaştıklarını görüyor ve söz varlıklarımızın unutulmamasını sağlıyorum.(Ö73)

Sözel zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilir olduğunu düşünmelerine rağmen kullanmamalarının nedenleri arasında öğretmenlerimizin % 22.2'si sözel zekâ oyunlarını bilmediklerini/tanımadıklarını belirtmiştir. Bu nedeni gerekçe olarak gösteren öğretmenlerimizden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

> Sözel zekâ oyunu derken bilmeceler, bulmacalar, sessiz film dışında aklıma pek bir şey gelmiyor. Düşününce televizyondaki bir kelime bir işlem, çarkıfelek, kelime oyunu gibi yarışmaların sözel zekâ oyunu oldukları fikrine ulaşıyorum. Açıkçası bu konuda bilgim yok, diyebilirim. (Ö29)

> Görüşme formunda yer alan dil becerilerini geliştiren zekâ oyunlarından (Tabu ve scrabble gibi...) bildiğiniz/oynadığınız oyunlar hakkında bilgi veriniz, sorusundan sonra tabuyu bildiğimi scrabble adlı oyunun ismini çok duymuş olmama rağmen hiç oynamadığımı üzülerek fark ettim.(Ö61)

Sözel zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilir olduğunu düşünmelerine rağmen kullanmama nedenleri arasında sınıfların fiziksel yapısının uygun olmadığını (%12.6), öğrenci sayısının fazlalığını (%17.0) ve öğretmen yetersizliğini (%17.0) gerekçe olarak gösteren öğretmenlerimiz eğitim ortamlarının iyileştirilmesi ve öğretmen yeterliğinin artırılması için MEB'in yenilikçi eğitim uygulamalarına hız vermesi gerektiğini vurgulamıştır.

> Sınıf oturma planımın uygun olmaması ve sınıf mevcudumun çok olması sebebiyle sözel zekâ oyunlarını kullanma ihtimalim oldukça az.... Şartlar elverdiği sürece sözel zekâ oyunlarını kullanmak isterim ama henüz bunu denemedim. Bakanlığımızın bizleri bu oyunlarla tanıştırmasını ve eğitim ortamlarımızı yeniden yapılandırmasını isterim.(Ö37)

Öğretmenlerin %14.3'ü ise materyale ulaşamama nedenlerini açıklarken sözel zekâ oyunlarının çok pahalı olduğunu, internet dışında bu materyallere ulaşabilme imkânlarının olmadığını belirtmiştir.

Ders kitabı dışında öğretim materyali olarak dil becerilerini geliştiren zekâ oyunları hakkında bilgi sahibi olmak, bu konuda eğitim almak isteyip-istemedikleri sorusu sorularak öğretmenlerin yeterlik durumlarını sorgulamaları istenmiştir. Öğretmenlerin dil becerilerini geliştiren zekâ oyunları ile ilgili eğitim alma istekleri ile ilgili görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5:Öğretmenlerin Dil Becerilerini Geliştiren Zekâ Oyunları ile İlgili Eğitim Alma İstekleri

Eğitim Alma İsteği	f	%
Yenilikçi eğitim uygulamalarına katılmak	75	20.8
Türkçe öğretimi alanındaki gelişmeleri takip etmek	80	22.2
Sözel zekâ oyunlarını tanımak/ farkındalık kazanmak	75	20.8
Dil bilinci ve sevgisi kazandırmak	45	12.5

Dersi eğitici-eğlenceli kılmak	64	17.7
Oyun tasarlamak	21	5.8

Türkçe öğretiminde ders kitabı dışında kullanılabilecek öğretim materyallerinden olan zekâ oyunları ile ilgili olarak Türkçe öğretmenleri eğitim alarak; Türkçe öğretimi alanındaki gelişmeleri takip etmek (%22.2), yenilikçi eğitim uygulamalarına katılmak (%20,8), sözel zekâ oyunlarını tanımak/farkındalık kazanmak (%20.8), dersi eğitici-eğlenceli kılmak (%17.7), dil bilinci ve sevgisi kazandırmak (%12.5) ve oyun tasarlamak (%5.8) istediklerini belirtmiştir.

> Eğitim aldığım ve çalıştığım Türkçe öğretimi alanındaki gelişmeleri takip ederek daha verimli etkinlikler yapmak ve yenilikçi eğitim yöntemleriyle dil öğretiminde etkili çalışmalar oluşturabilmek için dil becerilerini geliştiren zekâ oyunları ile ilgili eğitim almak istiyorum.(Ö13)

> Bir Türkçe öğretmeni olarak öğrencilerime dil bilincini ve sevgisini kazandırmak, Türkçenin sosyal yaşantımıza etkisini çeşitli etkinliklerle sunmak, bulunduğumuz çevrede Türkçenin zenginliğini ortaya koymak, eğlenceli oyunlarla dilimizi sevdirmek ve bu konuda eksiğimi gidermek için dil becerilerini geliştiren zekâ oyunları ile ilgili eğitim almak istiyorum.(Ö48)

> Oyun temelli eğitim anlayışını merkeze alan bir yaklaşımla öğrencinin gelişim özelliğini, bireysel yeteneklerini ve eğlenme ihtiyacını dikkate alarak onların eğlenerek öğrenmelerini ve aynı zamanda onlara zengin tecrübeler, öğrenme ortamları ve farklı öğrenme alternatifleri sunmak; öğretim sürecinin eğlenceli olmasını sağlamak, oyun temelli eğitimin öğrencileri çekici bir şekilde bilgi edinmeye motive edeceği ve kazandıkları bilginin kalıcı olmasını sağlayacağı inancıyla sözel zekâ oyunları ile ilgili eğitim almak istiyorum.(Ö19)

> Türkçe öğretimi alanında kendimi geliştirmek ve yenilemekle birlikte klasik yöntemlerden ziyade farklı, daha etkili ve kalıcı olabileceğine inandığım sözel zekâ oyunlarını derslerimde etkili bir şekilde kullanmak, öğretmek ve geliştirmek için bu konuda eğitim almak istiyorum.(Ö52)

> Türkçe öğretiminde materyal bakımından çok fazla seçeneğimiz bulunmamakta. Oyun çağındaki çocuklara Türkçe öğretmeye çalışırken bunu onlara çok sevdikleri bir kanal olan oyunla ulaşarak, dil zevki ve bilinci oluşturarak Türkçeyi

doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi kazandıracak zekâ oyunları tasarlamak için eğitim almayı çok istiyorum.(Ö71)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini geliştiren zekâ oyunları ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için kullandıkları materyallerle ilgili görüşleri incelendiğinde, ders kitabı dışında en çok kullanılan materyal sıralamasında dijital kaynakların, drama malzemelerinin ve filmlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Teknolojinin hızla geliştiği dünyamızda sınıf ortamlarında etkileşimli tahtanın bulunması ve öğretmenlerin bu aracı kullanmaları eğitim ortamını zenginleştirmektedir. Bu sonuç, Göçer ve Akgül'ün yaptığı (2019) *Türkçe Öğretmenlerinin Dil Eğitiminde Ortam Tasarımı ve Materyal Kullanım Yeterliklerinin Değerlendirilmesi* adlı çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Az kullanılan materyaller sıralamasında birinci sırada oyun yer almıştır. Görüşme formundan elde edinilen veriler incelendiğinde oyun kelimesini öğretmenlerin geleneksel çocuk oyunları, eğitsel oyun ve oyuncak ile oynanan oyunlar, sahnelenen oyunlar olarak algıladıkları, dil becerileri ile ilgili sözel zekâ oyunları hakkında algı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, kutu ve dijital diye iki gruba ayrılan öğretim materyali olarak Türkçe derslerinde kullanılabilecek olan oyunun az kullanılan materyaller sıralamasında birinci sırada olmasının nedenleri arasındadır.

Görüşme formunun ikinci sorusunda öğretmenlerin dil becerilerini geliştiren zekâ oyunlarından hangilerini bildikleri öğrenmek amacıyla *bildiğiniz/oynadığınız sözel zekâ oyunları (Tabu, Scrabble gibi....) nelerdir?* sorusu sorulmuş, sözel zekâ oyunları ile neyin kastedildiğini açıklamak için de soru kökünde tabu, scrabble gibi oyunların adı verilmiştir.

En fazla oynanan oyun türünün akıllı telefonların varlığıyla ulaşabilme imkânının kolay olduğu dijital bir oyun olan %58.2 'lik değerle kelimelik adlı oyundur. Kutu oyunlarından ise tabunun % 51.8' lik değerle en çok tercih edilen kutu oyunu olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşleri incelendiğinde tabu, scrabble ve hikâye küpleri dışında sayıları her geçen gün artan sözel zekâ oyunları hakkında öğretmenlerin bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde yarışmaları dahi düzenlenen *(Gaziantep Bilim ve Sanat Merkezi Resfebe Yarışması, 2018)* resfebenin de en az oynanan oyun olması konunun az bilinmesi ile ilgilidir.

Görüşme formunun üçüncü sorusu, görüşlerine başvurulan öğretmenlerin sözel zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilir olma/ma durumlarını tespit etmeye yöneliktir.

Sözel zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilir olduğunu düşünen öğretmenler; dersin oyunlar ile eğlenceli, zevkli, ilgi çekici, anlaşılır kılınacağını (% 24) ve okul dışı zamanlarda da kullanılabilme durumunu (% 21) ön planda tutmuştur. Bu sonuç, dil becerilerini geliştiren zekâ oyunlarının kullanımıyla Türkçe öğretiminin zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde eğlenerek yapılabileceği fikrini doğurmuştur.

Öğretmenlerin sözel zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilir olma nedenlerinden biri de oyunların Türkçe dersi kazanımlarına uymasıdır. Buna göre öğretmenlerin bildikleri/oynadıkları oyunlar incelendiğinde pek çok oyunun kelime ve kavram öğretimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sözel zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilir olma nedenlerinin diğerleri *(öğrenme isteği uyandırması, öğrenilenlerin kalıcı olması, derse katılımı sağlaması, öğrenciyi aktif kılması, dayanışma sağlaması*) oyunların öğrenci üzerindeki etkileri ile ilgilidir. Zihinsel ve duyuşsal anlamda zekâ oyunlarının öğrenciler üzerindeki olumlu katkıları Mubaslat (2012), Sağlam (2013) ve Demirel'in (2015) yaptığı çalışma sonuçlarını da desteklemektedir.

Sözel zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilir olduğunu düşünmelerine rağmen kullanmamalarının nedenleri arasında öğretmenlerimizin % 22.2'si sözel zekâ oyunlarını bilmediklerini/tanımadıklarını belirtmiştir. Bu sonuç çalışmanın amacına uygun olarak öğretmenlerimizin farkındalık düzeylerini göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Görüşme formunun son sorusundan elde edinilen veriler incelendiğinde öğretmenler; konu ile ilgili farkındalık kazanmak, yenilikçi eğitim uygulamalarına katılmak, Türkçe öğretimi alanındaki gelişmeleri takip etmek, dil bilinci ve sevgisi kazandırmak, dersi eğitici-eğlenceli kılmak ve de oyun tasarlamak için bu konuda eğitime olan gereksinimlerini belirtmişlerdir. Bütün bu nedenler arasında oyun tasarlamak için eğitim almak isteyen öğretmen sayısı en azdır. Bu da dil becerileri ile ilgili olarak oyunları tanıma-tanıtma- uygulama-değerlendirme ve daha iyisini yapabilmek için birbirini takip eden bu evrelerin tamamlanmasından sonra oyun tasarımının en son işlev olmasından kaynaklanmaktadır.

ÖNERİLER

Türkçe öğretmenlerinin derste oyun ve oyuncak kullanmanın önemine olan inançlarının yüksek olmasına rağmen, oyun kavramıyla tam olarak neyin anlaşılması gerektiği konusunda belirsizlik bulunması, geleneksel çocuk oyunları, drama, eğitsel oyun ve oyuncak kavramlarının açıklanarak dil becerilerini geliştiren zekâ oyunları/sözel zekâ oyunlarının tanımlanıp öğretim materyali olarak kullanılabileceği fikri oluşturulmalıdır.

Bilginin hızla tüketildiği günümüz dünyasındaki gelişmelere paralel olarak değişen dünya ve ihtiyaç duyulan insan niteliklerine göre sayıları her geçen gün artan zekâ oyunları ve bu zekâ oyunlarından ayrı olarak dil becerilerini geliştiren zekâ oyunlarının varlığının Türkçe öğretmenleri tarafından algılanması hatta mevcut piyasada bulunan oyunların niteliklerine göre sınıflandırılıp değerlendirilmesi ve dil becerilerini geliştiren zekâ oyunlarının Türkçe öğretmenleri tarafından tasarlanması gerekmektedir.

Ülke çapında ya da bölgesel olarak yapılan zekâ oyunları yarışmalarının, turnuvalarının, olimpiyatlarının, kongrelerinin ve zekâ oyunları eğitici eğitimi programlarının sayısı arttırılmalıdır.

Öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştirecek zenginleştirilmiş öğretim materyalleriyle çok uyaranlı eğitim-öğretim ortamları tasarlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Bakker, M. (2008). Spatial Ability in Primary School: Effects of the Tridio® Learning Material. Master Thesis, University of Twente Faculty Of Behavioral Sciences, Netherland

Büyüköztürk, Ş., E. Kılıç Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz, F. Demirel (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Chiarello, F. ve Castellano, M.G. (2016). Board Games and Board Game Design as Learning Tools for Complex Scientific Concepts: Some Experiences *International Journal of Game-Based Learning* 6(2), p.1-14

Demirel, T. (2015). Zekâ Oyunlarının Türkçe ve Matematik Derslerinde Kullanılmasının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Bilişsel ve Duyuşsal Etkilerinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Devecioğlu, Y. ve Karadağ, Z. (2014). Amaç, Beklenti ve Öneriler Bağlamında Zekâ Oyunları Dersinin Değerlendirilmesi. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (1), s.41-61.

Göçer, A. (2017), *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Göçer, A. , Akgül, O. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Dil Eğitiminde Ortam Tasarımı ve Materyal Kullanımı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, http://busbed.bingol.edu.tr, 18 (9).837-855.

Lee, L.N.Y. , Goodwin, G.P. ve Johnson-Laird, P.N. (2008). The psychological puzzle of Sudoku. Thinking ve Reasoning, 14 (4), p.342- 364.

MEB(2013).Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar) http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/zekâoyunlari.pdf

MEB (2015-2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı. https://ttkb.meb.gov.tr

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6, 7,8. sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. *Millî Folklor,* 25 (97), 157-166.

Mubaslat, M.M. (2012). The Effect of Using Educational Games on the Students' Achievement in English Language for the Primary Stage. https://eric.ed.gov/

Naik, N. (2014). A Comparative Evaluation of Game-Based Learning: Digital or Non-Digital Games?, *In The 8th European Conference on Games Based Learning* (ECGBL 2014), 2, p. 437-445.

Öztemiz, S., Önal, H, (2013).İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri, Ankara Beytepe İlkokulu Örneği, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,(1) 2, 65-79.

Reiter, H.B., Thornton, J. ve Vennebush, G.P. (2014). *Using KenKen to Build Reasoning Skills. Mathematics Teacher*, 107(5), p.341-347.

Shofan, F. (2013). *First Cycle on Designing the Tangram Game Activities as an Introduction to the Concept of Area Conservation Game Activity for 3rd Grade (9-10 Years Old).* In: Zulkardi(Eds). The First South East Asia Design/ Development Research (SEA-DR) International Conference, Unsri, Palembang.

Uğurluel ve Moralı. (2008). Matematik ve Oyun Etkileşimi The Interactıon of Mathematıcs & Game, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 28, Sayı 3 75-98.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERDE İDEAL İKİNCİ DİL (D2) BENLİĞİ

Ideal Second Language (L2) Self among Learners of Turkısh as a Foreing Language

Mine YAYLA

Alpaslan Ali Can Bilim ve Sanat Merkezi, İngilizce Öğretmeni, Burdur-Türkiye, mineyilmaz29@gmail.com

Öz: Giriş ve amaç: Yakın geçmişte, ikinci veya yabancı bir dili öğrenmeye yönelik motşvasyon konusu ile ilgili olarak akademik çalışmalarda bir artış olduğu dikkatleri çekmektedir. Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler arasında motivasyon kaynaklı bir değişken olan ideal ikinci dil benliğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İdeal ikinci dil benliği; bireyin öz benliğini hedeflenen dili konuşan ideal bir birey olarak hayal etmesi durumunda ideal dil benliğinin önemli bir motivasyon parametresi olarak işleyeceğini savunmaktadır.

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye çalışan 98 üniversite öğrencisinin katılımı ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri ideal ikinci dil benliği ölçeği ile toplanmıştır. Veriler, IBM SPSS 23 paket programı kullanılarak verilerin analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Betimleyici istatistik bulgularına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %52'sinin yüksek, %22'sinin düşük, %26'sının ise orta seviyede ideal ikinci dil benliğine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda eğitimsel ve kuramsal çıktılara ulaşılmıştır. Bu çıktılar ile beraber Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler arasında ikinci dilde iletişimi geliştirmek için ideal ikinci dil benliğinin rolüne dair farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Böylece, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi kendilerine iletişim becerilerini geliştirmelerine imkan tanımaları ve ikinci bir dil öğrenmedeki başarılarının yönlendirmeleri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İdeal İkinci Dil Benliği, Yabancı dil olarak Türkçe, motivasyon.

Abstract: Introduction and objective: Over the past decades there has been a dramatic increase in academic research on motivation to learn a second or foreign language (L2). This study was carried out to determine the ideal second language self which is a motivational variable among the learners of Turkish as a foreign language. Ideal second language self argues that if the individual imagines himself / herself as an ideal individual who speaks the targeted language, the ideal language self will function as an important motivation parameter.

This research was conducted with the participation of 98 university students trying to learn Turkish as a foreign language at Hacettepe University TÖMER. The data of the study were collected with the ideal second language self-scale. Data were analyzed using IBM SPSS 23 package program. The findings of descriptive statistics indicated that levels of the participants' the ideal L2 self, 52% of the participants reported high levels of the ideal L2 self, whereas less than one forth 22% of them had low levels of the ideal L2 self. And 26% of them reported moderate levels of the ideal L2 self.

The pedagogical and theoretical implications were obtained as a result of the study. In the direction of these implications, it is desired to raise awareness about the role of ideal L2 self in developing second language communication among Turkısh as a foreign langauge learners. Thus, it was examined the importance of enabling teachers and students to develop their communication skills and their success in learning a second language.

Keywords: Ideal L2 self; Turkısh as a foreign language and motivation.

1.GİRİŞ

Gardner (1985) yabancı bir dil öğrenmedeki en önemli etkenlerden birinin motivasyon olduğunu vurgulamıştır. Motivasyon, niyeti ve amacı olan eylemlerin oluşturulma ve devamını sürdürme gücü olarak ifade edilir (Ames ve Ames, 1989). Motivasyonun karmaşık ve çok yönlü bir yapı olması bireysel farklılıkları ortaya çıkarmada önemlidir. Ancak motivasyon ikinci dili öğrenmesinin başarısını en çok etkileyen faktörlerden biri olarak öğretmenler ve araştırmacıların yaptığı çalışmalar ile kabul edilmiştir (Gardner, 1972). Dörnyei (2005, s. 65) çalışmalarında ikinci dil öğrenimini başlatmak için temel dürtü olan motivasyonun uzun ve sıkıcı olan öğrenme sürecini sürdürmek için harekete geçiren bir güç sağladığının belirtmiştir. Böylece, bugün, motivasyon ikinci dil öğreniminde büyük bir önem taşmaya yönelik çalışmaların öneminin arttığı ortaya çıkmıştır (Dörnyei, 2005, 2014, 2017; Dörnyei, MacIntyre ve Henry, 2015; Dörnyei ve Ryan, 2015; Emmanuel ve diğerleri, 2014; Marsden ve diğerleri, 2014; Nguyen, 2016). Dörnyei (2010, s. 74), "örnek olayların genelinde, dil becerilerine bakılmaksızın ikinci dilde yeterli bilgiye ulaşabilen öğrenciler yeterli motivasyona sahip olan öğrencilerdir. Ayrıca en parlak öğrenenler bile yeterli motivasyon olmadan, , tam anlamıyla iletişim kurabilecekleri bir yabancı dile ulaşmak için yeterince uzun süre devam edemeyecekleri" fikrinin altını çizmektedir. Dörnyei ve Otto (1998, s. 65) motivasyonu "başlangıçtaki istek ve arzuların seçilmesi, işlevsel hale getirilmesi, önceliklendirilmesi ve harekete geçirilmesi gibi psikomotor ve bilişsel süreçleri başlatan, koordine eden, yöneten, sonlandıran, çoğaltan ve değerlendiren bir bireyde dinamik olarak değişen uyarılma" olarak gösterilmektedir

Bütünlük fikrini vurgulayan Gardner ve Lambert (1959, 1972) motivasyon terimini ilk olarak kavramsal hale getirmiştir. 1990'larda motivasyon araştırmalarında bilişsel dönem olarak tanımlanan (Dörnyei, 2005), bazı akademisyenler (Crookes ve Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994; Oxford ve Shearin, 1994) kuramsal çerçevesinin yeniden kavramsallaştırılması ikinci dilde motivasyonun gerektiğini savunmuştur.

İkinci dil motivasyonu ile ilgili yapılan araştırmalar, Gardner'ın (1985) bütünleyici motivasyonu ve sosyal psikolojik modeli ile Deci ve Ryan'ın (1985, 2002) dışsal, içsel ve bütünleştirici güdülerine önem veren öz belirleme teorisinden uyarlanmış bilişsel basamağa temellendirilmiş bir modeldir (Noels 2001; Dornyei 2005). Böylece, son zamanlarda gündemde olan ikinci dil motivasyon kavramları; grup düzeyinde kavramsallaştırılmış motivasyon, olası benlik, öğretmen tarafından kontrol edilen motivasyon stratejileri, motivasyonel öz düzenleme ve ikinci dil motivasyonel öz sistemi gibi kategoriler de dahil olmak üzere, süreç odaklı bir yaklaşım ile geliştirilmiştir (Dornyei 2005, 2014; Dornyei and Ryan 2015; Dornyei and Ushioda 2009, 2011; Hadfield and Dornyei 2013) . Motivasyonun bu yaklaşım sonucunda, öğrencinin öz benliğinin bir parçası olduğu fikri savunulur. Ayrıca, ikinci dil öğrenme motivasyonu ile ideal ikinci dil benliği arasında pozitif bir ilişkinin oluştuğu savunulmaktadır (Dörnyei, 2005, 2009, 2010, 2014, 2017; Dörnyei ve Chan, 2013; Islam, Lamb ve Chambers, 2013; Liu, Yao ve Thompson, 2018; Thompson, 2017; Thompson ve Erdil-Moody, 2016; Zhan ve Wan, 2016). Dörnyei'ye (2014) göre yeni oluşan bu model, olması muhtemel benliklerin (Markus ve Nurius, 1986) psikoloji odaklı kavramları ile bağlantılıdır. İnsanların gelecekti neler olabileceğine ilişkin görüşleri, ne olmak istediklerini, yani olası benliği, yani ideal benliği ve ne olmaktan korktuklarını, yani korku benliğini ortaya koymaktadır. Öz (2016), benzer şekilde, bu yeni perspektifin, Gardner'ın (2001) gözden geçirilmiş motivasyon modelini, Deci ve Ryan'ın (1985) Öz Belirleme Kuramını, Ushioda'nın (2001) modelini ve bu kuramın Noels (2003) tarafından geliştirilmiş şekli de dahil olmak üzere yeni geliştirilen etkili kuramları birleştirme girişimi olduğunu savunmaktadır. ***İdeal ikinci dil benliği***, kişinin kendini ideal bir ikinci dil kullanıcısı olarak hayal etmesidir (Dörnyei, 2005, 2009; Papi, 2010; Taguchi, Magid, ve Papi, 2009) ve aynı zamanda kişinin ideal bir kişi olmak için sahip olmak istediği özellikleri ile ilgilenir (Dörnyei, 2010, s. 78). Ayrıca, kişinin sahip olmayı istediği bu özelliklerin, olası benlik kavramına uygun nitelikler olduğunu belirtir. Bunun; eğer bir öğrenci, kendini öğrenmek istediği dili konuşan ideal bir kişi olarak düşünürse, ideal ikinci dil benliği, ikinci dili öğrenmek için güçlü bir motivasyon faktörü olarak işlev görebileceği anlamına gelme olduğunu savunur (Dörnyei, 2010; Dörnyei ve Chan, 2013, Öz, 2016; Wong, 2018). Yani, bütünleyici bir güdü içeren ideal ikinci dil benliği, ikinci dil öğrenenlere

yönelik olumlu yönde bir eğilim gösterir. Aynı zamanda, ikinci dil kullanımını teşvik ederek hedeflenen başarıya ulaşmak için çaba gerektiren bir sınıf geçme odaklı araçsal güdüyü de kapsar (Wong, 2018, s. 202). Bununla birlikte, ideal ikinci dil kimliklerini, öğrenicilerin dilde iletişim kurmadaki istekliliğini geliştirir, amaçlı davranışlarını artırır ve onları öğrenmeye uzun süre motive edebilir (Öz, 2016, s. 164).

Alanyazın incelendiğinde uluslararası pek çok çalışma öğrencilerin ideal ikinci dil benliklerini araştırmasına rağmen (Azarnoosh ve Birjandi, 2012; Dornyei, 2010; Yashima, 2009) ülkemizde bu alanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik yok denecek kadar az çalışma olduğu görülmektedir (Yayla, 2018). Bu nedenle bu araştırmada, Hacettepe Üniversitesi TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ideal ikinci dil benlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın iki araştırma sorusu vardır:

1.Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ideal ikinci dil benliği algı düzeyleri nasıldır?

2.Katılımcıların ideal ikinci dil benliği algılarını cinsiyet, yaş, dil seviyesi, okudukları bölüm, fakülte ve genel not ortalaması gibi demografik faktörlerle ilişkilendirildiğinde önemli farlılıklar var mıdır?

2.YÖNTEM

Çalışmanın verileri bir nicel araştırma yöntemi ile tarama türünde, betimsel bir model uygulanarak toplanmıştır. Metodoloji açısından, anket yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'de Ankara ilinde bulunan büyük bir devlet üniversitesi olan Hacettepe Üniversitesine bağlı TÖMER'de 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 98 öğrenciden oluşturmaktadır. Bu çalışmaya katılan 98 öğrencinin Türkçe dil seviyeleri birbirlerinden farklı düzeydedir ve veri toplama için onay vererek gönüllük esasıyla araştırmada yer almışlardır.

Katılımcıların yaş, cinsiyet, okudukları bölüm, dil seviyeleri gibi soruların yer aldığı bir ön bilgilendirme formu hazırlanmıştır ve bu form ile ulaşılan bilgilere çalışmada ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

2.1.Veri Toplama Aracı

Çalışmada, veri toplama aracı olarak nicel bir veri toplama modeli olan anket yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara sunulan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde, öğrenicilere yaş, cinsiyet, genel not ortalaması (GNO), dil seviyeleri, okudukları fakülte, okudukları bölüm ve uyrukları sorulmuştur. Anketin bu kısmında katılımcılara yöneltilen soruların kısa, net ve hedef kitle tarafından anlaşılır olmasına önem verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin demografik özelliklerini içeren toplam yedi bilgi istenmiştir. Elde edilen bu veriler ile

ideal ikinci dil benliğinin katılımcıların demografik özellikleri ile ilişkilendirildiğinde önemli bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Anketin ikinci kısmında ise katılımcıların algılanan ikinci dilde ideal ikinci dil benliği seviyelerini belirlemek için İkinci dil Motivasyonel Öz Sistem Ölçeği (Dörnyei ve Taguchi, 2010) uygulanmıştır. Orijinal ölçek üç alt ölçekden oluşmaktadır; ancak, bu çalışmada sadece İdeal ikinci dil benliği ölçeği kullanılmıştır. *İdeal ikinci dil benliği ölçeği* (Dörnyei ve Taguchi, 2010) *Likert Tipi bir* ölçektir ve toplamda 10 soru içermektedir. Ölçek , "1= Kesinlikle katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Nötrüm, 4= Katılıyorum ve 5= Kesinlikle katılıyorum" şeklinde beş basamaklı seçeneklerden oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılığının α=.85 olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Anket formu, Hacettepe Üniversitesi TÖMER'de yabancı dil öğrenimine devam eden öğrencilere uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın evrenini Hacettepe TÖMER'de farklı ülkelerden gelerek Türkçe eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ideal ikinci dil benliği anketi, 98 öğrenciye uygulanarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS paket programında incelenmiştir.

Çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen alt problemlere, ölçeğe ait ideal ikinci dil benliği oranının ortalama ve standart sapma değerleri araştırılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine, dil seviyelerine, uyruklarına, okudukları bölüm ve genel not ortalamalarına göre araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutlarından ve genelinden aldıkları puanlar arasındaki farklılık bağımsız örneklem t-testi analizi ile saptanmıştır.

Bu çalışma için belirtilen araştırma sorularını ele almak amacıyla veri analizi yapılmıştır. Araştırmanın çözümlenmesinde IBM SPSS 23 istatistik paket programı kullanılmıştır.

3.BULGULAR

Bu başlık altında sırasıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenicilerinin ideal ikinci dil benliği algı düzeyleri ve katılımcıların ideal ikinci dil benliği algılarının cinsiyet, yaş, dil seviyesi, okudukları bölüm, fakülte ve genel not ortalaması gibi demografik faktörlerle ilişkilendirildiğinde önemli farlılıkların olup olmadığına yönelik araştırma bulguları verilecektir.

Tablo 1: Ölçülen değişkenler için tanımlayıcı istatistikler

	N	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık

				İstatistik	Standart hata	İstatistik	Standart hata
İdeal D2 benliği	98	35.50	6.84	-.004	.244	-.565	.483

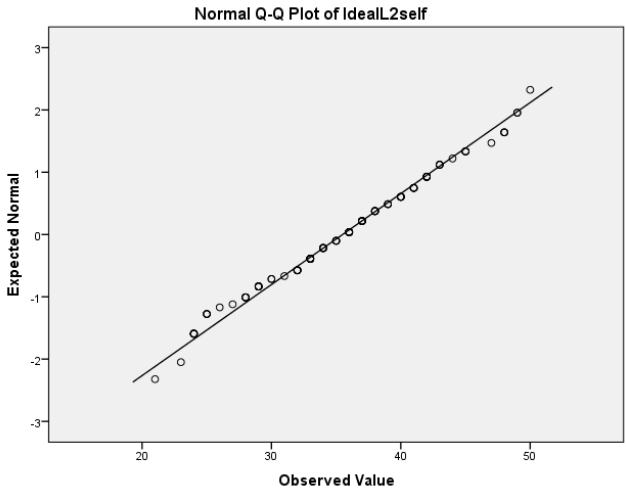
3.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin İdeal İkinci Dil Benliği Algı Düzeyleri

Birinci araştırma sorusunu ele almak için öğrencilerin ideal ikinci dil benlik seviyelerini belirlemek için tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, yukarıdaki çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım ölçüsü olarak kabul edilen +1.96 ve -1.96 arasındadır (Cramer, 1998; Cramer ve Howitt, 2004; Doane ve Seward, 2011).

Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro -Wilks testleri (p> .05), dağılım eğrisinin görsel incelemesi ve normal olasılık grafikleri (Normal Q-Q Grafikler) verilerin yaklaşık olarak normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Aşağıda şekil 1 ve grafik 1'de gösterildiği üzere analiz sonucunda ortaya çıkan düz çizgiler, normal dağılımın yaklaşık bir göstergesidir.

Şekil 1: İdeal ikinci dil benliği normal olasılık çizgisi

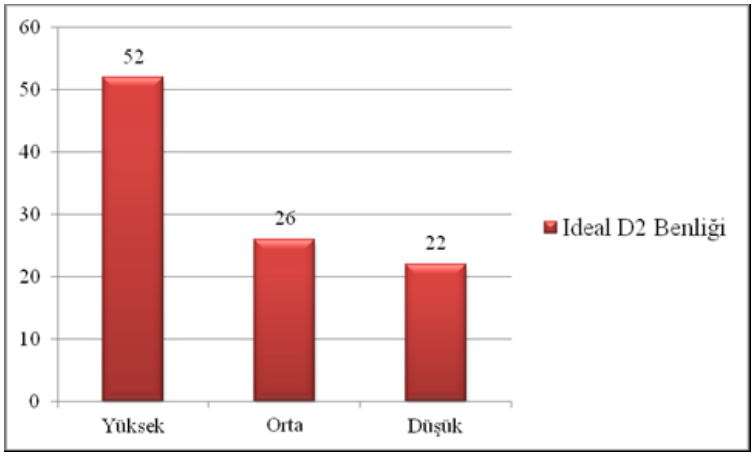


Verilerin normallik durumunun pozitif bir durum sergilemesinden ötürü verilerin analizinde parametrik istatiksel kullanılmıştır. Bağımsız grup T-testi, ideal ikinci dil benliği katılımcıları arasındaki cinsiyet farklılıklarında ortaya çıkan algının rolünü belirlemek için kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi, AMOS, IBM AMOS 23 istatistiksel paket programı kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmacılar için bağlantılı

ilişkileri incelemeye imkân sunabilen tek model olan yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır (Kline, 2011).

Tanımlayıcı analiz sonuçları göre İdeal ikinci dil benliği durumu, katılımcıların ideal ikinci dil benliklerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Grafik 1'deki veriler incelendiğinde, katılımcıların yarısından (%52) fazlasının yüksek düzeyde ideal ikinci dil benliğine sahip oldukları belirlenmiştir. Fakat bunların dörtte birinden azının ise (%22) ideal ikinci dil seviye düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer katılımcıların durumu (%26) ideal ikinci dil benliği seviyelerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum birlikte incelendiğinde, ideal ikinci dil benliğinin yüksek ve orta seviyeleri, ideal ikinci dil benliğinin (%78) önemli bir oranını meydana çıkarmaktadır. Bu durumda katılımcıların genel çoğunluğunun kendilerini ideal ikinci dil konuşanı olarak düşündüklerini ve bu durumun kaçınılmaz bir şekilde ikinci dil öğrenme sürecini doğrudan etkileyebileceğini ortatya koymaktadır.

Grafik 1**:** İdeal İkinci Dil Benlik Algılarının Yüzdesi



1.1. Katılımcılarda ideal ikinci dil benliği algısının demografik faktörlerle ilişkisi

İkinci araştırma sorusunda katılımcıların ideal ikinci dil benliği algılarını demografik faktörlerle ilişkilendirildiğinde büyük farklılıkların olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bunan ötürü Bağımsız Gruplar T-testi, ideal ikinci dil benliği açısından farklı gruplar arasında önemli ölçüde bir değişiklik olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaş değerleri 17 ile 32 yaş arasında değişiklik göstermektedir (*M = 23.11 yaş, SS = 3.91*). Tablo 2'de katılımcıların özgeçmiş bilgileri gösterilmektedir.

Tablo 2: Katılımcıların demografik bilgileri

Değişkenler		N	Ortalama	SD	%
Cinsiyet	Erkek	53	-	-	54
	Kadın	45	-	-	46
Yaş	-	-	23.11	3.91	-
	17	2	-	-	2.0
	18	9	-	-	9.1
	19	12	-	-	12.1
	20	9	-	-	9.1
	21	7	-	-	7.1
	22	6	-	-	6.1
	23	5	-	-	6.1
	24	11	-	-	11.1
	25	6	-	-	6.1
	26	7	-	-	7.1
	27	3	-	-	3.0
	28	7	-	-	7.1
	29	4	-	-	4.0
	30	2	-	-	2.0
	31	3	-	-	3.0
	32	1	-	-	1.0
	Belirtilmemiş	4	-	-	4.0
Toplam	-	98	-	-	100

Tablo 2'nin sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan 98 öğrenci katılım sağlamıştır. Bu öğrencilerin 53'ü erkek 45'i kadındır.

Araştırmaya katılım sağlayan 98 öğrencinin Türkçe düzeylerini gösterimi Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri

B1	%26
B2	%63
C1	%7
C2	%4

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri değişkenlik gösterir. Öğrencilerin %26'ı B1, %63'ü B2, %7'si C1 ve %4'ü C2 düzeyindeki sınıflarda eğitim gördüğü belirlenmiştir.

Öğrencilerin yaşlara göre dağılımlarının gösterimi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Yaş aralığına göre dağılımı

15-20 yaş	%24
20- 25 yaş	%38
25- 30 yaş	%33
30- 35 yaş	%5

Katılımcıların %55'i erkek (54), %45'i ise kadın (45) olup; yaş dağılımı incelendiğinde ise %24'ü 15-20, %38'i 20-25, %33'ü 25-30 ve %5'i 30-35 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Hacettepe TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı ülkelerden öğrenciler yer almaktadır. Bu araştırmanın örneklemi içerisinde 45 farklı ülkeden öğrenci yer aldığı görülmektedir. 16 öğrenci ise katılımcı olarak ankete katılıp doldurmuştur ancak hangi ülkeden geldiğini sunmamıştırlar. Bu ülkelerden Türkiye'ye gelen ve araştırmaya katılan öğrenci sayısına göre dağılımı ise şöyledir:

Tablo 5: Öğrencilerin mensup oldukları ülkeler

Fas	1	Pakistan	2
Filistin	6	Suriye	8
Kore	4	Gana	3
Tanzanya	1	Kenya	3
Kolombiya	2	Kırgızistan	1

Kazakistan	3	Kamerun	2
Güney Kore	3	Uganda	1
İran	2	Etiyopya	2
Moğolistan	1	Gürcistan	2
Afganistan	2	Burun	1
Libya	2	Tayvan	2
Sudan	1	Türkmenistan	1
Rusya	1	Bosna	1
Somali	1	Nijerya	2
Cibuti	2	İran	1
Şili	1	Benin	1
Arnavutluk	1	Hindistan	1
Sırbistan	1	Cezayir	1
Somali	1	Çin	1
Gana	1	Irak	3
Güney Sudan	2	Ukrayna	1
Azerbaycan	1	Malezya	1
Macaristan	1	Diğer	16

Araştırmaya katılan öğrencilerin, en son tamamlamış oldukları eğitim kurumundan alınan genel transkripsiyonları hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Öğrenci transkripsiyon bilgilerinin tablo içerisinde sunumu şu şekildedir:

Tablo 6: Öğrencilerin genel not ortalamaları

0 – 2.00	%2
2.00 – 3.00	%22
3.00 – 4. 00	%76

Öğrencilerin transkripsiyon ile ilgili olarak verdikleri cevaplara göre 4.00 üzerinden katılımcıların %2'si 0-2.00, %22'si 2.00- 3.00 ve %76'sı ise 3.00- 4.00 not aralığına yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden öğrenim gördükleri fakülte ve bölümlerin hangi fakülte ve bölümler olduğu ile bilgiler istenmiştir. Katılımcıların bu sorularla ilgili olarak verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 7: Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteler

Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Eczacılık Fakültesi	1
Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü	2
Fen Edebiyat Fakültesi	3
Ankara Sanayi Odası	1
Diş hekimliği Fakültesi	1
Fen Bilimleri Enstitüsü	2
Sosyal Bilimler Enstitüsü	13
Tıp Fakültesi	2
Sağlık Bilimleri Fakültesi	7
Mühendislik Fakültesi	10
Güzel Sanatlar Fakültesi	8
TÖMER	8
Eğitim Fakültesi	3
Fen Edebiyat Fakültesi	10
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	16
İletişim Fakültesi	3
Belirtilmemiş	7

Tablo 8: Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler

Gıda Mühendisliği	1
Grafik ve WEB Tasarımı	1
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	1
Kimya	2
Sosyal Hizmetler	4
İletişim	3

Fizik Mühendisliği	1
Müzik Öğretmenliği	1
Maliye	1
İngilizce Öğretmenliği	1
Eğitim Yönetimi Teftiş ve Planlama	1
Biyoloji	3
Çeviri	1
Uygulamalı Matematik	2
Matematik	2
Diş Hekimliği	1
Çocuk Gelişimi	4
Ekonomi	3
Biyoistatistik	1
Tiyatro Oyunculuk	1
Resim Öğretmenliği	3
Gazetecilik	2
Belirtilmemiş	48

Genel olarak araştırmanın bulgularında, ikinci dil benliği algıları bakımından erkek ile kadınlar arasında ideal istatistiksel olarak anlamlı bir farkın, olmadığını sonucuna ulaşılmıştır ($t(96) = 1.41$, $p > .05$). Elde edilen sonuçlar farklı bir açıdan değerlendirildiğinde, erkeklerin ortalama puanının ($M = 34.60$, $SS = 7.02$) kadınlardan ($M = 36.56$, $SS = 6.53$)) biraz daha düşük olduğuna araştırma sonuçlarından ulaşılmaktadır. Bu rakamlara göre kadınların kendilerini erkeklerden daha fazla ideal ikinci dil konuşmacısı olarak görme durumlarının ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin ideal ikinci dil benliği algılamalarının bireylerde farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü bir analiz (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmada p değeri, .05'ten ($p>.05$) daha yüksek olmasından ötürü tüm değişkenlerin farklı yaş gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıda tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8: Yaş değişkeninin ideal ikinci dil üzerindeki etkisi

ANOVA

		kareler toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
İdeal D2 Benliği	Toplam	4542.500	97	85,450	.749	.736

4.SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ideal ikinci dil benliği algılarını ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı analiz sonuçlarının ideal ikinci dil benliği için, araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerde ideal ikinci dil benliklerinin oldukça yüksek seviyede olduğunu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %52'sinin ileri seviyede ideal ikinci dil benliğine sahip oldukları araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Ancak bu öğrencilerin %22'sinde ideal ikinci dil benliklerinin düşük seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin geri kalanının %26'sının ideal ikinci dil benliklerinin orta seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum bütünüyle incelendiğinde, ideal ikinci dil benliğinin %78 gibi yüksek bir oranını ideal ikinci dil benliğinin yüksek ve orta seviyeleri meydana getirmektedir. Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun kendilerini ideal ikinci dil konuşmacısı olarak algıladıklarını ve bunun kaçınılmaz olarak ikinci dil öğrenme sürecini etkileyebileceğini gösterir. Yapılan bu araştırmada ideal ikinci dil benliğinde elde edilen sonuçlar Khan (2015) ve Öz ve Bursalı (2018)'nın sonuçları ile uyumludur. Khan (2015), İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun ve ideal ikinci dil benliğin Kriter Ölçümü üzerinde oldukça önemli bir etki oluşturduğunu söylemektedir.

Araştırmada yer alan öğrencilerin öğrencilerin cinsiyet ve yaş özellikleri ile ideal ikinci dil benlik seviyeleri ile arasında bir ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerde cinsiyet ve yaş gibi demografik faktörlerin, ideal ikinci dil benliklerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular ile Azarnoosh ve Birjandi'nin (2012) yaptığı çalışmada elde ettiği bulgular arasında bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Azarnoosh ve Birjandi'nin (2012) ideal ikinci dil benliği algılarının ilişkisi bakımından incelendiğinde ideal ikinci dil benliğinin daha yüksek seviyelere sahip olan kadınlarla, erkekler arasında küçük önemli farkların olduğu sonucu görülmüştür.

Cabiroğlu'nun (2016), 125 İngilizce Öğretmenliği lisans öğrencisi ile yaptığı, İngilizce dil motivasyonunu İkinci Dil Motivasyonel Öz Sistemi'nin bakış açısıyla incelediği araştırması incelendiğinde, öğrencilerin, ikinci dil benliğinde öğrencilerin kendilerini gelecekte başarılı bir ikinci dil öğrenenleri olarak gördüklerini ve ikinci bir dil bileşeni geliştirdiğini belirtmiştir. Araştırmanın sonuçlarında kadınların

İngilizce öğrenme ilgisinin erkeklere oranla daha pozitif olduğu sonucunu bulmuştur. Bu durumda, Cabiroğlu'nun elde ettiği sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçlarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bu araştırma ile elde edilen bulgularla, Öz, Demirezen ve Pourfeiz'in bulguları (2015) ideal ikinci dil benliği düzeyini ve bütünlüğü etkilediği sonucu ile uyumluluk göstermektedir. Araştırmanın bulgularında, öğrencilerin ideal ikinci dil benliklerinin, olası benliklerinin, zihinsel imgelerinin (Dörnyei ve Chan, 2013) farkına varmaları ile bireylerin kendileri "İngilizce kullanıcısı" (Yashima ve arkadaşları 2004) olarak düşlerler ise ikinci dil iletişi kurma süreçlerinde daha istekli olacaklarını belirtmektedir. İdeal benlik imgeleri, ikinci dil öğrenicilerine, bir ikinci dili elde etmesi ve dildeki iletişime yönelik bireyleri güdüleme potansiyeline ulaşan ikinci dil hayal gücünü kurmasına olanak sağlar. Kuramsal açıdan elde edilen bulgular, Türkçe ile ilgili olarak ideal ikinci dilin ne kadar önemli olduğunu desteklemektedir. Böylece tutumsal değerlerden, geleneksel güdüleyici, süreç odaklı ikinci dil motivasyonel öz sistemine doğrudan geçişi veya, ideal ikinci dil benliğinin bütünleyici motivasyon ile yer değiştirilmesini önemsemektedir. Çünkü süreç odaklı ikinci dil motivasyonel öz sistemi ve ideal ikinci dil benliği daha yorumlayıcı bir gücü elinde tutmaktadır (Khan, 2015; Öz, 2016; Papi, 2010; Taguchi, Magid, ve Papi, 2009) ve her ikisi de aynı oluşum ile yakınen ilgilidir (Azarnoosh, 2012, 2014; Dörnyei, 2005, 2009, 2010a).

Sonuç olarak, ideal ikinci dil benliği dil ediniminde önemli bir yerde konumlandığından Türkiye'deki dil öğretimi için Türkçe'nin akademik boyutunda önemli bir ön koşul olarak görülmesi gerektiği araştırmacı tarafından önerilmektedir. Böylece daha sonra ki konu ile ilgili çaşışanlara dil öğretimi alanında önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Ames, C. and Ames, R. (1989). *Research On Motivation İn Education Goals And Cognitions* (3. bs.), London: Academic Press.

Azarnoosh, M. ve Birjandi, P. (2012). Junior High School Students' L2 Motivational Self System: Any Gender Differences. *World Applied Sciences Journal, 20*(4), 577-584.

Cabiroğlu, N. (2016). *An Investigation of Motivational Self-System of Students Learning English as a Foreign Language at a University Context.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çağ Üniversitesi.

Cramer, D. (1998). *Fundamental Statistics for Social Research*. London: Routledge.

Cramer, D. and Howitt, D. (2004). *The SAGE Dictionary of Statistics*. London: SAGE.

Crookes, G., and Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.

Doane, D.P., and Seward, L.E. (2011). Measuring Skewness. *Journal of Statistics Education*, 19*(2)*, 1-18.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (Ed.). (2002). *Handbook of Self-Determination*. Rochester: University of Rochester Press.

Dörnyei, Z. (1994). Understanding L2 Motivation: On with the Challenge. *The Modern Language Journal*, *78*, 512-523.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 14 Şubat 2016 tarihinde erişilmiştir, https://doi.org/10.1177/0261927X05281424

Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (ss. 9-42). Bristol: Multilingual Matters. Multilingual Matters. 31 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir, http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2009-dornyei-mm.pdf

Dörnyei, Z. (2010). Researching Motivation: From Integrativeness to the Ideal L2 Self In S.Hunston ve D. Oakey (Ed.), *Introducing Applied Linguistics: Concepts and Skills* (s.74-83). London: Routledge. 31 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir, http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2010-dornyei-routledge.pdf

Dörnyei, Z. (2014). Motivation in Second Language Learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton Ve M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4. bs.), (s. 518-531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.

Dörnyei, Z. (2017). Conceptualizing L2 Learner Characteristics in a Complex, Dynamic World. In L. Ortega ve Z. Han (Eds.), *Complexity Theory and Language Development: In Celebration of Diane Larsen-Freeman* (s. 79-96). Amsterdam: John Benjamins.

Dörnyei, Z. and Chan, L. (2013). Motivation And Vision: An Analiysis of Future L2 Self Images, Sensory Stley, and Imagery Capacity Across Two Target Languages *Language Learning*, 63(3), 437-462. 31 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir, http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2013-dornyei-chan-ll.pdf

Dörnyei. Z., MacIntyre, P. and Henry, A. (Eds.) (2015). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. and Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics, 4*, 43–69.

Dornyei Z, Ryan S (2015). The Psychology of the Language Learner Revisited. New York: Routledge.

Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, Language Identity and The L2 Self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation. Harlow, England:* Pearson Education Limited.

Emmanuel, A. O., Adom, E. A., Josephine, B. and Solomon, F. K. (2014). Achievement Motivation, Academic Self-Concept and Academic Achievement Among High School Students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences,2*(2), 24-34.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1959). Motivational Variables in Second Language Acquisition: An Investigation Using LISREL Causal Modelling. *Journal of Language and Social Psychology*, *2*, 51–65

Gardner, R. C. and Lambert, W. C. (1972). *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Hadfield, J. and Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Harlow: Longman.

Islam, M., Lamb, M. and Chambers, G. (2013). The L2 Motivational Self System an National Interest: A Pakistani Perspective. *System*, *41*(2), 231-244. 25 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir, https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.025.

Khan, M. R. (2015). Analyzing the Relationship between L2 Motivational Selves and L2 Achievement: A Saudi Perspective. International Journal of English Language Teaching, 2(1), 68-75.

Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3. bm). NY: The Guillford Press.

Liu, Y. and Thompson, A. S. (2018). Language Learning Motivation in China: An Exploration of the L2MSS and Psychological Reactance. *System, 72,* 37-48. 25 Eylül 2018 tarihinde erişilmiştir , doi: https://doi.org /10. 1016/j.

Markus, H. and Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist, 41*(9), 954-969. 36 Haziran 2017 tarihinde erişilmiştir , https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954.

Marsden, K. E., Ma, W. J., Deci, E. L., Ryan, R. M. and Chiu, P. H. (2014). Diminished Neural Responses Predict Enhanced Intrinsic Motivation and Sensitivity to External Incentive. *Cognitive, Affective, Behavioral Neuroscience*, *15*, 276-286. 14 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir , http://dx.doi.org /10.375 8/s13415-014-0324-5.

Nguyen N. (2016). Motivation in Language Learning and Dörnyei's L2 Motivational Self System. In: Liyanage I., Nima B. (Ed.) *Multidisciplinary Research Perspectives in Education*. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-615-6_9

Noels, K. A. (2001). New Orientations in Language Learning Motivation: Toward a Contextual Model of Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations and Motivation. In Z. Örnyei ve R. Schmidt (Ed.), *Motivation and Second Language Acquisition* (s. 43–68). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching ve Curriculum Center.

Noels, K. A. (2003). Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning* (s. 97-136). Oxford: Blackwell.

Oxford, R. L. (1996). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching.

Oxford, R. L. and Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding The Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, *78*, 12-28. 01 Ekim 2016 tarihinde erişilmiştir, *http://www.jstor.org/stable/329249* .

Öz, H. (2016b). The Role of the Ideal L2 Self in Predicting Willingness to Communicate of EFL Students. In I. J. Mirici, I. H. Erten, H. Öz, And I. Vodopija-Krstanović (Ed.), *Research Papers On Teaching English As An Additional Language* (s. 163-182), Rijeka, Croatia: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka.

Öz, H. and Bursalı, N. (2018). The relationship between L2 motivational self system and willingness to communicate in learning English as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(4), 01-11.

Öz, H., Demirezen, M. and Pourfeiz, J. (2015). Willingness to Communicate Of EFL Learners in Turkish Context.*Learning And Individual Differences, 37*, 269-275. 08 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir , https://doi.org/10.1016/j.lindif.

Papi, M. (2010). The L2 Motivational Self System, L2 Anxiety, and Motivated Behavior: A Structural Equation Modeling Approach. *System*, *38*(3), 467-479. 25 Ağustos 2017 tarihinde erişilmiştir, https://doi.org/10.1016/j.system.

Taguchi, T., Magid, M. and Papi, M.(2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese And Iranian Learners of English: A Comparative Study. In Z. Dörnyei Ve E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and The L2 Self* (s. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Thompson, A. S. (2017). Don't Tell Me What to Do! The Anti-Ought-To Self and Language Learning Motivation. *System, 67*, 38-49. 04 Nisan 2017 tarihinde erişilmiştir, https://doi.org/10.1016/j.

Thompson, A. S., and Erdil-Moody, Z. (2016). Operationalizing Multilingualism: Language Learning Motivation in Turkey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 19*(3), 314-331. https://doi.org/10.1080/13670050.2014.985631.

Ushioda, E. (2001) Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (Ed.), *Motivation and Second Language Acquisition* (s. 91-124). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Yashima, T. (2009). International Posture and the Ideal L2 Self in The Japanese EFL Context. In Z. Dörnyei Ve E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. (S.144-163). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Yashima, T., Zenuk- Nishide, L. and Shimizu, K. (2004). The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning, 54*(1), 119-152. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x

Yayla, M. (2018) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde İdeal İkinci Dil (D2) Benliği Ve İletişim Kurma İstekliliği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara

Zhan, Y. and Wan, Z. H. (2016). College Students' Possible L2 Self Development in an EFL Context During the Transition Year. *English Language Teaching*, *9* (1), 41–5

Wong, Y. K. (2018). Structural Relationships between Second-Language Future Self-Image And The Reading Achievement of Young Chinese Language Learners in Hong Kong. *System, 72*, 201-214. doi: https://doi.org/10.1016/j.