

İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ
İZMİR DEMOCRACY UNIVERSITY

2. ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ
2nd INTERNATIONAL EDUCATIONAL RESEARCH
CONFERENCE (ICER)



TAM METİN BİLDİRİ KİTABI
FULL TEXT BOOK

Editörler / Editors
Prof. Dr. Bedriye TUNÇSİPER

04-06 ARALIK/DECEMBER 2020

2. ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ

2ND INTERNATIONAL EDUCATIONAL RESEARCH CONFERENCE (ICER)

04-06 Aralık/December 2020 İzmir

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI / FULL TEXT BOOK

Editörler / Editors

Prof. Dr. Bedriye TUNÇSİPER

II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı basılmadan önce tüm bildirimler hakem sürecinden (kör hakem) geçirilmiş ve araştırmacılarından intihal raporu (kabul edilebilir benzerlik) istenmiştir. Bildiriler yazar/yazarlardan geldiği şekliyle yayınlanmıştır.

Bu nedenle Tam Metin Bildiri Kitabı içerisinde yer alan bildirimlerin tüm sorumluluğu Yazar/Yazarlara aittir.

II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı'nın içerisinde yer alan tüm metin, resim ve içeriklerin telif hakları Kongre Düzenleme Kurulu'na aittir. İçerikler hiçbir şekilde basılı veya elektronik bir ortamda izinsiz kullanılamaz, kopyalanamaz ve yayınlanamaz. Ancak Özet/Tam Metin alıntıları kaynak gösterilerek yapılabilir.

Aralık 2020

ISBN: 978-605-74811-5-3

Adres: İzmir Demokrasi Üniversitesi

Üçkuyular Mah. Gürsel Aksel Bulvarı, No: 14 35140 Karabağlar-İZMİR

Tel: 0232 260 10 01

Fax: 0232 260 10 04

e-posta: iletisim@idu.edu.tr

KURULLAR / COMMITTEES

CONFERENCE PRESIDENT /KONGRE BAŞKANI

Prof. Dr. Bedriye TUNÇSİPER (Rektör)

ORGANIZING COMMITTEE / DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Şükran Tok, Izmir Democracy University, Turkey

Prof. Dr. Sabahattin Deniz, Izmir Democracy University, Turkey

Prof. Dr. Neşe Güler, Izmir Democracy University, Turkey

Prof. Dr. Dilek İnan, Izmir Democracy University, Turkey

Prof. Dr. Ayça Berna Ülker Erkan, Izmir Democracy University, Turkey

Prof. Dr. Türkay Nuri Tok, Izmir Democracy University, Turkey

Prof. Dr. Abdurrahman İlğan, Izmir Democracy University, Turkey

Prof. Dr. İlke Evin Gencel, Izmir Democracy University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Miray Özözen Danacı, Izmir Democracy University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Didem Koban Koç, Izmir Democracy University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Münevver Can Yaşar, Izmir Democracy University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Behsat Savaş,İzmir Democracy University,Turkey

Assoc. Prof. Dr. Emre Ünlü,İzmir Democracy University,Turkey

Assoc. Prof. Dr. Orkide Bakalım, Izmir Democracy University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Sibel Yoleri, Izmir Democracy University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Bora Görgün, Izmir Democracy University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Burcu Seher Çalıkoğlu, Izmir Democracy University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Gülçin Mutlu, Izmir Democracy University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Gülşah Tıkız Ertürk, Izmir Democracy University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Mine Muyan Yılık, Izmir Democracy University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Nurdan Kavaklı, Izmir Democracy University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Ümüt Arslan, Izmir Democracy University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Vasfiye Geçkin, Izmir Democracy University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Nesrin Öztürk, Izmir Democracy University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Gülay Bozkurt, Izmir Democracy University, Turkey.

Metin Akbulut

BİLİM VE HAKEM KURULU / SCIENTIFIC COMMITTEE

- Prof. Dr. Abdullah Kuzu / Antalya AKEV Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Abdurrahman İlğan / İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç / Düzce Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Aleksandra Wach / Adam Mickiewicz University, Polonya
- Prof. Dr. Ali Yıldırım / University of Gothenburg, İsveç
- Prof. Dr. Alicia Crowe / Kent State University, ABD
- Prof. Dr. Andreas Brunold / University of Augsburg, Almanya
- Prof. Dr. Aslı Uz Baş / Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol / Ankara Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Aytaç Kurtuluş / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Carol A. Dahir / New York Institute, ABD
- Prof. Dr. Charles J. Russo / University of Dayton, ABD
- Prof. Dr. Cindy Walker Ringel / Duquesne University, ABD
- Prof. Dr. Dilek İnan / İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Dzintra Ilisko / Daugavpils University, Letonya
- Prof. Dr. Elena Schmitt / Southern Connecticut State University, ABD
- Prof. Dr. Engin Aslanargun / Düzce Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Fatma Çelik Kayapınar / İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Fatma Feryal Çubukçu / Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Gülsen Ünver / Ege Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hakan Atılgan / Ege Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hasan Gürgür / Anadolu Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. İlke Evin Gencel / İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ilze Ivanova / University of Latvia, Letonya
- Prof. Dr. Ioannis Agalotis / University of Macedonia, Yunanistan
- Prof. Dr. İbrahim Halil Diken / Anadolu Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. İsmihan Artan / Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. İzzet Görgeç / Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Jessica C. Kimmel / University of the Incarnate Word, ABD
- Prof. Dr. Julia Haba Osca / University of Valencia, İspanya

Prof. Dr. Kaya Yıldız / Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kazım Çelik / Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kimber L. Wilkerson / Wisconsin Madison University, ABD
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Baştürk / Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mihaela Gavrilă / Universitatea Aurel Vlaicu din Arad, Romanya
Prof. Dr. Murat İskender / Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Murat Taşdan / Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Neşe Güler / İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Olenka Bilash / University of Alberta, Kanada
Prof. Dr. Onur Kurt / Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Perry den Brok / Wageningen University, Hollanda
Prof. Dr. Sabahattin Deniz / İzmir Demokrasi Üniversitesi
Prof. Dr. Serdal Seven / Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sezgin Vuran / Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sibel Yeşildere İmre / Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Susan Drake / Brock University, Kanada
Prof. Dr. Süleyman Can / Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şendil Can / Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şengül S. Anagün / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şükran Tok / İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkay Nuri Tok / İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Angela M. Lopez-Velasquez / Southern Connecticut State University, ABD
Doç. Dr. Arzu Taşdelen Karçkay / Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aynur Bozkurt / Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Banu İnan / Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Didem Koban Koç / İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emre Ünlü / İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Eyüp İzci / İnönü Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Iveta Kovalcikova / University of Presov, Slovakia

Assoc. Prof. Dr. Jose Antonio Ortiz / University of Catolica De Murcia, İspanya
Doç.Dr. Kenan Demir / Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Miray Özözen Danacı / İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa İlhan / Dicle Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Münevver Can Yaşar / İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Orkide Bakalım / İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özcan Karaaslan / Marmara Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Piotr T. Nowakowski / University of Rzeszow, Polonya
Associate Prof. Dr. Ridwan Maulana / University of Groningen, Hollanda
Assoc. Prof. Dr. Robert Martínez-Carrasco / Universitat Jaume I, İspanya
Doç. Dr. Semra Kıranlı Güngör / Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Serpil Pekdoğan / İnönü Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel Tuna / Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel Yoleri / İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Uğur Doğan / Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yusuf Demir / Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zeliha Yazıcı / Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zeynep Çetin / Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Cassandra Smith-Christmas / National University of Ireland, İrlanda
Dr. Edina Krompæk / University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland, İsviçre
Dr. Gregory Barnes / MILPITAS Unified School District, ABD
Dr. Karen A. Lowing / Durham University, İngiltere
Dr. Maria Julia Osca-Lluch / Spanish National Research Council, İspanya
Dr. Trevor Grimshaw / University of Bath, İngiltere
Dr. Quintin L. Robinson / Santa Clara University, ABD

Bu tam metin bildiri kitabının tamamı ya da herhangi bir bölümü izin alınmadan, herhangi bir teknik ve /veya elektronik yöntem (fotokopi, mikrofon, elektronik veri işleme vb...) ve /veya araçlarla çoğaltılamaz, nüshalar herhangi bir nedenle ticari amaçla kullanılamaz. Alıntılar dipnot gösterilerek yapılabilir.

The whole or any part of this full text book may not be reproduced without permission, by any technical and / or electronic means (photocopy, microphone, electronic data processing, etc.) and / or by means of copy, and the copies may not be used for commercial purposes for any reason. Citations can be given as footnotes.

Bu tam metin bildiri kitabında yayımlanan yazıların sorumluluğu yazar/yazarlara (imza sahiplerine) aittir. Tam metin bildiriler imza sahiplerinin gönderildiği şekilde yayımlanmıştır.

The responsibility of the full text published in this full text book belongs to the author(s) (signatories). The full text are published in the same way as they were written by the signatories.



İZMİR DEMOCRACY UNIVERSITY
2nd INTERNATIONAL EDUCATIONAL RESEARCH CONFERENCE



İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ
2. ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ

CONGRESS SUMMARY / KONGRE ÖZET PROGRAMI

1 ST DAY – 04 DECEMBER 2020 – FRIDAY / 1. GÜN – 04 ARALIK 2020 - CUMA

11:00 – 12:00	OPENING / AÇILIŞ Prof. Dr. Bedriye TUNÇSİPER İzmir Demokrasi Üniversitesi Rektörü
12.00-12.40	KEYNOTE SPEAKER/DAVETLİ KONUŞMACI Associate Prof. Dr. Ridwan MAULANA "Effective Teaching Behaviour Around the World"
12:40 – 13:00	COFFEE BREAK / ÇAY - KAHVE ARASI
13:00 – 14:30	SESSIONS / OTURUMLAR
14:30 – 15:00	COFFEE BREAK / ÇAY - KAHVE ARASI
15:00 – 15:40	KEYNOTE SPEAKER/DAVETLİ KONUŞMACI Prof. Dr. Julia Haba Osca "Comic Books and Ecofeminism Perspective in the English as a Foreign Language Classroom"
15.40-16.00	COFFEE BREAK / ÇAY - KAHVE ARASI
16.00- 17.30	SESSIONS / OTURUMLAR
17.30-18.00	COFFEE BREAK / ÇAY - KAHVE ARASI
18.00- 18.40	KEYNOTE SPEAKER/DAVETLİ KONUŞMACI Prof. Dr. Cindy Walker "Measurement: The Heart of Teaching and learning"

2nd DAY – 05 DECEMBER 2020 – SATURDAY / 2. GÜN – 05 ARALIK 2020 - CUMARTESİ

10:00 – 11:30	PARALLEL SESSIONS / PARALEL OTURUMLAR
11:30 – 12:00	COFFEE BREAK / ÇAY - KAHVE ARASI
12:00 – 12:40	KEYNOTE SPEAKER/DAVETLİ KONUŞMACI Prof. Dr. Andreas Brunold "Holocaust Education and Political Education in Schools. Opportunities and limits of mediation at Memorial Sites by the examples of Auschwitz and Majdanek in Poland"
12:40 – 13:00	COFFEE BREAK / ÇAY - KAHVE ARASI
13:00 – 14:30	PARALLEL SESSIONS / PARALEL OTURUMLAR
14:30 – 15:00	COFFEE BREAK / ÇAY - KAHVE ARASI
15.00-15.40	KEYNOTE SPEAKER/DAVETLİ KONUŞMACI Prof. Dr. Dzintra Ilisko "Sustainable Transformations for Educating Learners of the 21st Century for an Unknown Future"

1st DAY- PARALLEL SESSIONS 1 - 04 DECEMBER, FRIDAY / 13:00 – 14:30

1st SESSION - HALL 1

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Öğr. Gör. Kudret ÖKTEM-ÖZTÜRK
Dursun DEMİR	ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN AKADEMİK TÜRKÇE I KİTABI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
Bayram ÖZBAL	DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ- TAMAMLAYICI CİLT'İN TELAFFUZ BECERİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ
Cenan İŞÇİ	TÜRKİYE PISA 2018 TESTİ SONUÇLARINA GÖRE TEK DİLLİ VE İKİDİLLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI
Ömer YAHŞİ	DOZUNDA ETKİLİ SAĞLIKLI TEKNOLOJİ KULLANIMI PROJESİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI DÜZEYİNE ETKİSİ: İZMİR ÖRNEĞİ
Kudret ÖKTEM-ÖZTÜRK Veli Doğan GÜNAY	TÜRKÇE'DEKİ TANITSALLIK BELİRTEN SIFATLARIN VE BELİRTEÇLERİN ANALİZİ

1st SESSION - HALL 2

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR
Tuğba ALACA Pervin Ünlü Yavaş	KARADELİK KAVRAMININ POPÜLER KAYNAKLARDAKİ YERİNİN İNCELENMESİ VE ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ KAZANIMLARLA KARŞILAŞTIRILMASI
Nezahat Hamiden KARACA İjlal OCAK Münevver CAN YAŞAR Nuray KURTDEDE FİDAN Ümit Ünsal KAYA Merve BİÇER Şükriye İŞİSAĞ	ÇOCUKLAR DOĞANIN DİLİNİ ÖĞRENİYOR
Nezahat Hamiden KARACA İjlal OCAK Münevver CAN YAŞAR Nuray KURTDEDE FİDAN Ümit Ünsal KAYA	DOĞADA EĞİTİMİN ÇOCUKLARIN TEMEL BECERİLERİNE VE ÇEVREYE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ
Fatma Betül ŞENOL Tuğçe AKYOL	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN SAĞLIK ALGILARININ VE DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ
Münevver ŞEHİTOĞLU Münevver CAN YAŞAR	OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGUSAL YÜZ İFADELERİNİ ALGILAMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

1st SESSION - HALL 3

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Öğr.Gör.Dr. Uğur AKPUR
Abdullah COŞKUN	AN ANALYSIS OF EXPERIMENTAL RESEARCH STUDIES ABOUT THE EFFECTS OF DIGITAL GAMES ON ENGLISH LANGUAGE LEARNING
Serkan PALABIYIK	MİMARİ TASARIM EĞİTİMİNDE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ BAĞLAMINDA İNOVASYON
Uğur AKPUR	THE EXPLANATORY RELATIONSHIP PATTERN AMONG REHEARSAL, ELABORATION AND CRITICAL THINKING
Işıl KOÇ Kemal Sinan ÖZMEN	A REVIEW OF GENDER INEQUALITY IN CURRENT ENGLISH LANGUAGE COURSEBOOKS

1st DAY- PARALLEL SESSIONS 2 - 04 DECEMBER, FRIDAY / 16.00- 17.30**2nd SESSION - HALL 1**

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Prof. Dr. Neşe GÜLER
Gülçin MUTLU	AN INQUIRY INTO THE CHARACTERISTICS OF TODAY'S LEARNING ENVIRONMENTS IN THE CONTEXT OF RAPID CHANGES AND TRENDS IN THE GLOBAL WORLD
Gülşen TAŞDELEN TEKER Neşe GÜLER Mustafa İLHAN	STANDART BELİRLEME İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALARIN TEMATİK İÇERİK ANALİZİ
Neriman ARAL Gül KADAN	OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÖĞRETMENLERİNİN PANDEMİ DÖNEMİNDE UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARINA YÖNELİK YAŞADIKLARI PROBLEMLERİN İNCELENMESİ

2nd SESSION - HALL 2

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Doç. Dr. Filiz ADIGÜZEL TOPRAK
Hakan ÖZKAN	MEDYA EKOLOJİSİ VE DİN
Osman Kamil ÇORBACI	DİNİN POPÜLER KÜLTÜR ORTAMLARINDA KONU EDİLMESİ: TELEVİZYON, İNTERNET VE SPOR ÖRNEĞİ
Seçil SEVER DEMİR Filiz ADIGÜZEL TOPRAK	İSLAM İNANCINDAKİ MELEK İMGESİNİN GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ AÇISINDAN GÖRSEL KİMLİĞİ
Nazlıcan TOKSOY Özkan SAPSAĞLAM	YOUTUBERLARIN BEŞ YAŞ ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMLERİ VE KONUŞMA ALIŞKANLIKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ
Ebru GÜLER	PANDEMİ DÖNEMİ UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÜRECE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

2nd SESSION - HALL 3

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL
Şenol NAMLI Erdinç ÇAKIROĞLU	KAPSAYICI MATEMATİK EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR MESLEKİ GELİŞİM SEMİNERİNİN LİTERATÜR TEMELLİ İÇERİK TASARIMI
İbrahim BEYAZIT Gülşen Kübra ÖDEMİŞ	MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNFORMAL İSPAT FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ
Türkan Berrin KAĞIZMANLI KÖSE Emine AYDIN	ÇOK BİLİNDİK BİR CEBİRSEL YAPININ SÖZEL VE SÖZEL BİR DURUMUN İŞE CEBİRSEL OLARAK İFADE EDİLMESİ
Aslıhan ÇOKSÖYLER Gülay BOZKURT	BİR MATEMATİK ÖĞRETMENİNİN MATEMATİKSEL MODELLEME PROBLEMLERİ TASARLAMA SÜRECİNİN İNCELENMESİ
İsmail SATMAZ Remzi Y. KINCAL	MATEMATİK KİMLİĞİNE YÖNELİK ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI

2nd DAY- PARALLEL SESSIONS 1 - 05 DECEMBER, SATURDAY / 10:00 – 11:30

1st SESSION - HALL 1

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Doç. Dr. Behsat SAVAŞ
İsmail YILMAZ Behsat SAVAŞ	SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI
Duygu HAMLİ	COVID-19 SALGIN DÖNEMİNDE İLKOKUL 1. SINIFA BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERİN SÜRECE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
Hatice GÜRSES Behsat SAVAŞ	İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN COVID 19 VE PANDEMİ SÜRECİNE YÖNELİK ALGILARI
Kamil UYGUN Özgür ARSLAN	DÜRÜSTLÜK DEĞERİNİN ORTAOKULLAR ARASI KOHLBERG'İN AHLAKİ GELİŞİM EVRELERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI: ÇİNE ÖRNEĞİ
Duygu HAMLİ Behsat SAVAŞ	İKİLİ DENETİM TEKNİĞİNİN DERSLERDE KULLANILMASININ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

1st SESSION - HALL 2

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Doç.Dr. FULYA TÜRK
Gözde AKŞAB Fulya TÜRK	ANNE BABALARIN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI VE EBEVEYNLİK DAVRANIŞLARI İLE ÇOCUKLARIN ALGILADIKLARI AİLE İLİŞKİSİ VE GENEL ÖZ-DEĞERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
Fatma Ebru İKİZ Kemal BALKAN Ümüt ARSLAN	ERGENLİK DÖNEMİNDE BOŞ ZAMANLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ VE YAŞAM DOYUMU
Gamze BOZKAYA	OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE PSİKOLOJİK DANIŞMAN OLMAYA İLİŞKİN ALGILARI: METAFOR ANALİZİ
Ümüt ARSLAN Sevgi Sebahat UYGUR Esra ASICI	ERGEN VE YETİŞKİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE VERSİYONUN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ
Güliz KAYMAKÇI	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

1st SESSION - HALL 3

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Dr. Öğretim Üyesi Gülşah TIKIZ ERTÜRK
Ömer Özer	INTERNATIONALISATION AND THE ENGLISH LANGUAGE IN TEACHING IN TURKISH UNIVERSITIES: A CRITICAL LOOK AT LANGUAGE POLICIES
Nesrin ÖZTÜRK	VALUES NOMINATED FOR INSTRUCTION; PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES' PERSPECTIVE
Zülal AYAR	A REVIEW OF STUDIES ON WEB-BASED LEARNING FROM 2015 TO 2020
Nesrin ÖZTÜRK Gülşah TIKIZ ERTÜRK	THE PLACE OF VALUES IN ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM AT ELEMENTARY SCHOOL LEVEL; TURKISH CONTEXT

2nd DAY- PARALLEL SESSIONS 2 - 05 DECEMBER, SATURDAY / 13:00 – 14:30

2nd SESSION - HALL 1

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN
Fatma Nur KÜÇÜKSAYGIN Mehmet ULUTAŞ	ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL SİNİZM ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
Bülent Nuri ÖZCAN	SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ VERDİKLERİ YAZILI GERİ BİLDİRİMLERİN İNCELENMESİ
Abdurrahman İLĞAN	YÜKSEK PERFORMANSLI OKUL SİSTEMLERİNDE BAŞARI SAĞLAYAN REFORM STRATEJİLERİ
Gökçe SARVAN	KORONA VİRÜS (COVID-19) PANDEMİSİNİN ÜNİVERSİTELER BÜNYESİNDEKİ DEVLET KONSERVATUVARLARI ÖZEL YETENEK GİRİŞ SINAVLARINA ETKİSİ

2nd SESSION - HALL 2

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Doç. Dr. Hasan Hakan OKAY
Mehmet Şahin AKINCI	MÜZİK EĞİTİMİ ALMIŞ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN COVID-19 KISITLAMA SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
Sezen TOFUR Remzi YILDIRIM	BİR GRUP OKUL MÜDÜRÜNÜN OKUL YÖNETİMİ SÜREÇLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ (DEMİRCİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)
Ayhan BULUT	OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN COVID- 19 SALGINI SÜRECİNDE BESLENME, OYUN VE UYKU ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ
Gökcalp PARASIZ Hasan Hakan OKAY Barış KARDEŞ	MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL ÇALGILARINA GÖRE MESLEKİ KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
Sibel YOLERİ Sedef ÖZTÜRK Mehmet Ali DİNÇAY Merve KUZUCU	ÜLKEMİZDE VE DÜNYADA OKUL ÖNCESİ KURUMLARINDA COVID19 İLE BERABER GELEN YENİ UYGULAMALAR; YENİ NORMAL

2nd SESSION - HALL 3

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Prof. Dr. Figen EREŞ
Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN	FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SORGULAMAYA DAYALI ÖĞRETİM UYGULAMALARINA YÖNELİK AKRAN DEĞERLENDİRMESİ
Deniz KAYA Gökçe OK	TÜRKİYE'DE STEM EĞİTİMİ ALANINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İÇERİK ANALİZİ
Kübra KELLEÇİ Pervin ÜNLÜ YAVAŞ	FİZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEKTRİK ALAN ÇİZGİLERİ HAKKINDAKİ BİLGİLERİNİN ÇİZİM YÖNTEMİYLE ARAŞTIRILMASI
Tamer YILDIRIM	SON YILLARDA KİMYA ÖĞRETİM PROGRAMINDA YAPILAN SADELEŞTİRMELER
Figen EREŞ Yurdagül DOĞUŞ	COVID-19 SALGINI: LİSANS ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

3rd DAY - PARALLEL SESSIONS 1 - 06 DECEMBER, SUNDAY / 11:00 – 12:30

1st SESSION - HALL 1

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Selvihan EROĞLU GARİP	ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARA BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMINA DAYALI ÖFKE KONTROLÜ ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ
Bora GÖRGÜN	DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN BİR ÖĞRENCİNİN AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI
Ruveyda Sultan ÜNVER	ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULLARI İKİNCİ KADEMEDE GÖREV YAPAN MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK VE OYUN DERSİNİ YÜRÜTÜRKEN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
Emre ÜNLÜ Muhammet KESKİN Salih NAR Göksel CÜRE	A RIVEW OF DISSERTATIONS ON AUTISM SPECTRUM DISORDER IN TURKEY
Özge ÜNLÜ Macid Ayhan MELEKOĞLU	THE POINTS OF VIEW OF PARENTS, TEACHERS AND THE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY TOWARDS TECHNOLOGY SUPPORTED SEXUAL ABUSE PREVENTION EDUCATION

1st SESSION - HALL 2

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Prof. Dr. Sabahattin DENİZ
Gonca GÜNEŞ Sabahattin DENİZ	PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLERE YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ
Fatma Mine ARSLAN ÇELİK Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ	TÜRKİYE'DE YAPILAN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALARIN ANALİZİ: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI
Ümit DİLEKÇİ Bayram ERDEN	ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL MATERYAL GELİŞTİRME ÖZ-YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
Sibel YOLERİ Nur Selin ARGITLI Kübra AYDIN	COVID-19 SALGINI ARDINDAN EĞİTİMDE ALINAN ÖNLEMLERİN FIRSAT EŞİTLİĞİ İLKESİNE VE DEZAVANTAJLI ÇOCUKLARA ETKİSİ
Nagihan İMER ÇETİN Mertcan DÜNDAR	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

1st SESSION - HALL 3

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Prof. Dr. Şükran TOK
Şükran TOK Büşra ASLAN Rumeysa ÇİMENLİ Şeyda Nur AKSAKAL	PROGRAM DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARINA YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALARIN DOKÜMAN İNCELEME ÇALIŞMASI (2001-2020)
Tuba GÖKÇEK Tuğba BARAN KAYA	2009, 2013 VE 2018 ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ MATERYAL VE TEKNOLOJİ KULLANIMI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI
Tuğba BARAN KAYA Tuba GÖKÇEK	ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MATEMATİK ÖĞRETİMİ İÇİN TASARLADIKLARI OYUNLARIN İNCELENMESİ

A. Metin KARKIN Pınar ŞAHİN Orçun BERRAKÇAY	GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ MÜZİK BÖLÜMLERİ ÖZEL YETENEK SINAVLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ VE GENEL DEĞERLENDİRMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
Pınar ŞAHİN Orçun BERRAKÇAY A. Metin KARKIN	GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN PANDEMİK SALGIN SÜRECİNDE DERSLERİN UZAKTAN EĞİTİM OLARAK UYGULANMASINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE MESLEKİ KAYGILARI (İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

1st SESSION - HALL 4

CHAIR / OTURUM BAŞKANI	Doç. Dr. Ajda Aylin CAN
Duygu METİN PETEN	PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' MISCONCEPTIONS IN BASIC ASTRONOMY
Erhan ÖZTÜRK Ajda Aylin CAN	MÜZİK EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ
Meltem TÜRKER Ferhat BAHÇECİ	SINAV KAYGISINA DAİR LİTERATÜR İNCELEMESİ
Yasemin CETİNGÖK	EBEVEYN EĞİTİM STİLLERİNDE BAĞ KURMA VE OTONOM OLMA İKİLEMİ – EĞİTİM DİYALOGLARI ANALİZİ
Ezgi MOR DİRLİK	ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİRİLE DÜŞÜNME VE AKADEMİK ÖZ-YETERLİK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

FULL TEXT BOOK

TAM METİN KİTABI

CORONA VİRÜS (COVID-19) PANDEMİSİNİN ÜNİVERSİTELER BÜNYESİNDEKİ DEVLET KONSERVATUVARLARI ÖZEL YETENEK GİRİŞ SINAVLARINA ETKİSİ

Gökçe SARVAN

Kocaeli Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, E-mail: gokcesarvan@gmail.com

Özet

Aralık 2019'da Çin'de ortaya çıkan Korona Virüs (Covid-19) büyük bir virüs ailesinin insan vücuduna zarar verebilen bir alt türüdür. Solunum yolu ve temas yolu ile bulaşan virüs için Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 11 Mart 2020 tarihi itibari ile pandemi ilan etmiştir. İnsan vücudunda yarattığı tahribatın yanı sıra salgının toplumsal etkisi, virüsün yayılımını önlemek amacı ile konulan önlemler olan sosyal izolasyon, karantina ve bazı durumlarda askeri müdahaleler şeklinde kendini göstermiştir. Türkiye'de tespit edilen ilk vakanın hemen ardından eğitim kurumlarının kapatılması ve uzaktan eğitime başlanması kararı verilmiştir. YÖK eğitimin devam edeceği biçimi üniversite bünyesindeki Devlet Konservatuvarları'nın kendi yönetimlerine bırakmıştır. Tamamen çevrimiçi, kısmen çevrimiçi ve tamamen yüz yüze eğitim ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılı sonlandırılmıştır. Konservatuvarların giriş şartı olan, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı özel yetenek sınavları da pandeminin getirilerinden etkilenmiştir. Bu çalışmada Üniversite Konservatuvarları kısıtlılığında, literatür araştırması ve alan anket yöntemi ile çalışılmıştır. Orta öğretim, lise ve lisans düzeyinde yapılan sınav başvuruları incelenmiştir. Edinilen bilgiler ile 2019 ve 2020 yılı sınavlarının nitelik ve nicelik bakımından karşılaştırılması yapılmış; sınava kaydolan, sınava giren ve sınavı kazanan aday sayılarının karşılaştırılması ile çalışma geliştirilmiştir. Sağlık alanında olduğu kadar toplumları sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik vs. gibi pek çok alanda etkileyen salgının Türkiye'deki Devlet Konservatuvarları'nın 2020-2021 öğretim yılı özel yetenek giriş sınavlarına etkisini rasyonel veriler ile incelemek bu çalışmanın birincil amacı olmuştur. Korona virüs salgınının pedagojik alanda etkisinin doğal sonucu olan uzaktan eğitim ihtiyacı, ölçme değerlendirme safhasında da kendini göstermiş; yalnızca nicelik değil nitelik gereksinimi olduğu ortaya çıkmıştır. Alt yapı, erişim, güvenlik, uygulama kolaylığı ve kalite ihtiyacı eğitimciler, öğrenciler ve adaylar için gereklilik haline gelmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, konservatuvar, korona virüs, özel yetenek sınavı, pandemi.

EFFECT OF CORONA VIRUS (COVID-19) PANDEMIA THROUGH THE ACCEPTANCE EXAM FOR TALENT IN UNIVERSITIES OF STATE CONSERVATOIRES

Abstract

Corona Virus (Covid-19), which emerged in China in December 2019, is a subtype of a large family of viruses that can harm the human body. The World Health Organization (WHO) has declared a pandemic as of March 11, 2020 for the virus transmitted by respiratory tract and contact. In addition to the damage it causes in the human body, the social impact of the epidemic has manifested itself in the form of social isolation, quarantine and, in some cases, military interventions, which are measures taken to prevent the spread of the virus. Immediately after the closure of educational institutions in the first case detected in Turkey and has decided to begin to distance education. YÖK has left the way in which the education will continue to the administration of the State Conservatories within the university. The 2019-2020 academic year has ended with fully online, partially online and fully face-to-face education. The 2020-2021 academic year special talent exams, which are the entry requirement of conservatories, have also been affected by the returns of the pandemic. In this study, it was studied in the constraint of University Conservatories, with literature research and field survey method. Applications for exams at secondary,

high school and undergraduate levels were examined. The information obtained was compared in terms of quality and quantity of 2019 and 2020 exams; The study was developed by comparing the number of candidates who registered for the exam, took the exam and passed the exam. Social, economic, cultural, psychological, etc., as well as in the field of health. As you peruse the impact of the epidemic affecting many areas of the state in the 2020-2021 academic year State Conservatoire special talent entrance exam in Turkey with rational data it has been the primary objective of this study. The need for distance education, which is a natural result of the impact of the corona virus epidemic in the pedagogical field, also manifested itself in the assessment and evaluation phase; It turns out that there is a need for quality, not just quantity. The need for infrastructure, access, security, ease of implementation and quality has become a necessity for educators, students and candidates.

Keywords: Covid-19, conservatory, corona virus, special ability exam, pandemic.

GİRİŞ

Korona virüs ailesi insan vücudunu farklı şiddetlerde etkileyen kalabalık bir virüs ailesidir. Bazı hastalar virüsle enfekte olduktan sonra hafif soğuk algınlığı şeklinde hastalığı geçirirken bazı hastalar şiddetli solunum sıkıntısı yaşamaktadır. “Coronavirus’ların insanlarda dolaşımında olan alt tipleri (HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63 ve HKU1-CoV) çoğunlukla soğuk algınlığına sebep olan virüslerdir” (“Hisar Hospital”, t.y.). Çin’in Hubei bölgesinin başkenti Wuhan’da Aralık 2019’da ortaya çıkan Koronavirüs Covid-19 olarak adlandırılmış ve 11 Mart 2020’de Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından küresel pandemi ilan edilmiştir (Akt. Can, 2020: 12).

Covid-19 ile temastan semptomların kendini göstermesine kadar olan süre (inkübasyon süresi) 2-14 gündür. Enfeksiyon belirlenmiş pek çok hastada öksürük, ateş, nefes darlığı ve ciddi akut solunum hastalığı ortaya çıkmıştır. “Bazı hastalarda ishal, bulantı, kusma şeklinde sindirim sistemi bulgularının da tabloya eşlik ettiği görülmüştür. Virüsün bulaştığı hastalarda zatürre ve böbrek yetmezliği gibi ciddi komplikasyonlar geliştiği ve bu hastaların yaklaşık %3’ünün hayatını kaybettiği görülmüştür” (“Hisar Hospital”, t.y.).

Covid-19 özellikle havadaki damlacıkların solunum yoluyla ya da temas yoluyla insan vücuduna girmesi ile bulaşmaktadır. Sosyal mesafe-izolasyon, karantina yardımıyla bulaşın durdurulabileceği bilgisi ile devletler sosyal yaşamın kısıtlanması, bazı şehir ve tarihlerde, bazen belirli yaş gruplarında bazen tüm toplumu karantinaya alarak hastalığın yayılımını yavaşlatma yoluna gitmişlerdir. Tüm dünyaya hızla yayılan salgın başta sağlık olmak üzere insan hayatına gelen kısıtlamalar sebebiyle psikolojik, ekonomik, pedagojik, kültürel vs. gibi pek çok konuda tüm dünyayı etkilemiştir.

Pandemi ve Pedagoji

Pandeminin yayılımını azaltmanın öncelikli önlemlerinden biri tüm dünyada eğitim kurumlarını kapatmak olmuştur. “Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) verilerine göre, 07 Nisan 2020 itibariyle, Koronavirüs (Covid-19) pandemisi nedeniyle 188 ülkede okullar kapanmıştır. Bu durum, dünya çapında öğrenci nüfusunun yaklaşık olarak %92’sini (1,576,021,818 öğrenci) etkilemiştir” (Akt. Can, 2020: 12).

Türkiye’de ilk vakanın ilan edilmesinin hemen ardından okullar ilk aşamada ara tatil öne alınarak 16 Mart 2020 tarihinden 30 Nisan 2020 tarihine kadar tatil edilmiş, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde uzaktan eğitim kararı alınarak 3 TV Kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitimlerin sürdürülmesine karar verilmiştir.

YÖK kararı ile yükseköğretimde de 12 Mart 2020 tarihinde eğitime ara verilmiş, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminin tamamen açık ve uzaktan öğrenme sistemi ile sürdürülmesine karar verilmiştir.

Pandemi eğitimde ders aşamasını etkilediği kadar sınav aşamasında da etkisini göstermiştir. Can'ın çalışmasında UNESCO Eğitim Politikası Bölümü Başkanı Chang'ın, araştırma yürüttüğü 84 ülkeden 58'inin sınavları ertelediği veya yeniden planladığı, 23'ünün çevrimiçi veya ev tabanlı test gibi alternatif yöntemler getirdiği, 22 ülkede sınavlara devam edilirken 11 ülkede ise tamamen iptal edildiği belirtilmektedir (Can, 2020: 12-13). Türkiye'de pandemi sebebi ile yerel ve merkezî sınavların tümü ertelenmiş ve öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede çevrimiçi sınavlar kullanılmaya başlanmıştır.

Pandeminin eğitimde getirdiği mecburi yenilikler, tüm dünyanın hazırlıksız yakalandığı bir durum olmakla birlikte küresel çapta eğitim ve öğretimin evirileceği yeni duruma yönelik yenilikçi çözümler üretmenin zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

Pandemi ve Müzik

Ülkelerde ilk vakaların bildirilmesinin hemen ardından virüsün hızla yayılmasını durdurmak amacı ile ev karantinaları ve sosyal izolasyon uygulanmaya başlanmıştır. Müzik alanında da konser ve festivallerin iptali ile pandemi, müzik yapmanın ve paylaşmanın farklı yöntemlerinin denendiği bir dönem getirmiştir. Ev sınırları içerisinde gündelik yaşamlarını sürdürmeye başlayan bireyler için sponsor firmalar aracılığı ile çevrimiçi konserler düzenlenmiştir. "Video paylaşım sitesi olan Youtube ve görsel içerikli paylaşımların gerçekleştirildiği Instagram sanatçılar tarafından çevrim içi konserler için tercih edilen sosyal medya platformlarıdır" (Deniz, 2020: 199).

"Türkiye'de ise Cihat Aşkın (Keman çalan), Gülsin Onay (Piyano çalan), Kerem Görsev (Piyano çalan), Erdal Erzincan (Bağlama çalan), İdil Biret (Piyano çalan) gibi bazı ünlü sanatçılar sosyal medyada canlı konserler verdi. Yaklaşık 730.000 kişi Gülsin Onay'ın canlı konserini sosyal medyada izledi. İstanbul Belediyesi tarafından düzenlenen "Sosyal Konuk" etkinliğinde Erdal Erzincan online konser verdi. İdil Biret, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı'nın maskesiyle youtube'da düzenlediği bir konser verdi ve batı ve doğu dünyasının önemli düşünürlerinin mesajlarını ilettili" (Özgelen, 2020).

Bu süreçte müzik icrası da internet araçları ve internetin sunduğu iletişim olanakları ile biçim değiştirmiştir. Öğüt'e göre bu dönemde toplu icra pratiği yapabilmek, birlikte çalmak isteyen müzisyenlerin, eş zamanlı -ya da üst üste yapılmış kayıtlarla- ortak icra gerçekleştirmesi ile sağlanmış; dinleyicinin bu süreçteki etkisi, -her ne kadar bu canlı performanslara like'lar ve emojiler göndererek katkıda bulunsalar- da alkışlayarak, tezahüratta bulunarak ya da dans ederek bedensel olarak aktif biçimde katılabildikleri canlı performanslardakinden farklı olmuştur (2020). Ücretsiz çevrimiçi konserler, arşivlerini açan senfoni orkestraları ve operalar sayesinde müzik nicelik bakımından daha çok insan için erişilebilir hale gelse de, gerek konserin canlı yapıp dinlendiği ortamdaki ambiyans gerekse de henüz gelişimi, alt yapı olanakları kusursuzlaşmamış internet ve ses kayıt ya da dinleme cihazları ve alt yapı eksikliği sebebi ile nitelik bakımından canlı konserlerin yerini tutamamıştır. Enfiyecizade bu konudaki düşüncesini "Klasik müzik konser formatı birkaç yüzyıl boyunca varlığını hep sürdürmüştür ve sürdürmeye devam edecektir. Çünkü konser formatı sanatçı ile halk arasındaki en dengeli ve mükemmel iletişim biçimidir. Yaşam ilerler, teknoloji gelişir, düşünme şekli değişir... Değişim, gelişim, pandemi gibi olaylar ya da toplumsal şoklar yeni koşulları bizlere dayatır. Şu an böyle bir süreci yaşıyoruz, online konserler müziğin varlığını sürdürmesinin yeni biçimlerinden biridir. Bu yeni konser formu gelişmeye devam edecektir, ancak şunu belirtmeliyim ki asla ve asla bir konser salonunda canlı verilen bir klasik müzik konserinin yerini tamamen alamaz. Benim düşüncem bundan sonra kişisel

tercihlere göre iki alanda da, hem canlı müzik konserleri hem de çevrim içi konserlerin, kendi kitleleri olacaktır” (2020) şeklinde belirtmiştir.

Salgın sosyal yaşamı olumsuz etkilerken amatör ve profesyonel pek çok müzisyenin balkonlarından ve pencerelerinden komşularına müzik performansı yaptıkları görüntüler ilk olarak salgından en çok etkilenen İtalya’dan gelmiştir. Sonrasında dünyanın pek çok yerinde benzer görüntüler sosyal medya aracılığı ile paylaşılmış ve bu etkinlik karantina süreçleri boyunca devam etmiştir. Özgelen’e göre bu performanslar insanlara zihinsel ve fiziksel olarak istikrarlı ve sağlıklı kalmak için pozitif enerji vermiştir (2020). Burada Maslow’un *İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi* teorisi göz önünde bulundurulmalıdır. İnsanın kendini gerçekleştirme ve müzik veya sanat yapma arasındaki ilişki üzerine düşünülmelidir. Salgının seyri ve gelecek kaygısı taşıyan bireylerin bu durumda dahi sanat yapma ve dinleme ihtiyacı bir tür kendini ifade etme biçimi sayılabilir. “Kendini gerçekleştirmenin en çarpıcı örneği Nazi toplama kamplarında görülmüştür. Nazi kamplarında ölümü bekleyen esirlerin ürettikleri yapıtlar, ‘sanat eseri’ olarak 1948’de Paris Modern Sanat Müzesi’nde sergilenmiştir. Dikkat çeken en önemli yapıtlar, sigara paketlerine gizlice çizilen bazı resimler olmuştur. Heykeller kırık masa ve sandalyelerden yapılmıştır. Bu eserlerin ana konuları korku, işkence ve acı çekmek temalarını kapsamaktadır. Müzedeki en dikkat çekici gösterge, insanların işkence ve eziyet altında olmasına ve umutlarını kaybetmesine rağmen, duygularını anlatmak için durmaması olmuştur. Nazi kamplarından kaçan ve hayatta kalan esaretlerden biri, bu faaliyetleri “her gün hayatta kalmak için bunları yapmak zorunda kaldık” şeklinde ifade etmiştir” (Akt. Özgelen, 2020).

Müziğin bireylerin kendini ifade edebilmesi için ne önemli bir araç olduğunun açıkça görüldüğü bu süreçte, Ergur’a göre bu bulaşıcılıktaki bir küresel hastalığa karşı iş birliklerinin oluşabilmesinin yolu, insanları nelerin ayırdığının değil, nelerin birleştirdiğinin idrak edilmesinden geçer (2020). Müziği üretmek ve paylaşmak tek başına bu ölçekteki bir salgının ilacı olmasa da birleştirici ve ruhu iyileştiriciliği ile küresel boyutta bir dayanışma aracı olmuştur.

Konservatuvar Eğitiminde Pandeminin Etkisi

YÖK’ün 23 Mart 2020 tarihi itibari ile eğitime çevrimiçi devam edilmesi kararının ardından üniversite bünyesindeki konservatuvarlar her üniversitenin kendi içinde verdiği karar ile eğitime farklı biçimlerde devam etmiştir. Akdeniz Üniversitesi Devlet Konservatuvarı 2020-2021 eğitim öğretim yılı için 8., 12, ve lisans devresi 4. sınıflar için %50 çevrimiçi %50 yüz yüze eğitim kararı almakla birlikte, bulaş riskinin en yoğun olabileceği üfleme ve vurma çalgılar ana sanat dalındaki tüm çalgı çalan öğrencilerin %100 çevrimiçi ders yapmalarına karar vermiştir (Derslerin Nasıl İşleneceğine Dair Duyuru Metni, 2020).

Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı 1. Sınıf çalgı uygulama derslerinin yüz yüze yapılmasına geri kalan birimlerde uzaktan eğitim uygulaması yapılmasına karar vermişken, **Çukurova Üniversitesi** Devlet Konservatuvarında teorik dersler online, uygulamalı derslerin teorik kısmı online, uygulama kısmı için yüz yüze eğitim kararı almıştır. **Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Konservatuvar için %100 çevrimiçi eğitim kararı verirken, İstanbul Üniversitesi konservatuvarın tüm pratik uygulama dersleri için %100 yüz yüze ders yapma kararı almıştır.** (Uzaktan eğitim veren 125 üniversitenin listesi ve açıklamaları, 2020)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nde uygulamalı derslerde ise filyasyonu takip edebilmek amacıyla oluşturulan HES kodu uygulamasının kullanılması zorunlu tutulmuştur. “Yüz yüze eğitim yapılacak birimlerde, Covid-19 ile ilgili gerekli bilgilendirme eğitimi yapıldıktan sonra eğitimlerin başlanmasına, kronik hastalığı olan veya HES kodunda risk durumu bulunan öğrencilerin eğitimlerine uzaktan eğitim

yoluyla devam edebilmeleri” kararı da üniversitelerin pandemi sürecinde uyguladıkları birbirlerinden farklı karar ve uygulamalara örnek sayılabilir (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Senato Kararı, 2020).

Pandeminin Türkiye’deki Üniversite Devlet Konservatuvarlarının Özel Yetenek Giriş Sınavlarına Etkisi

Pandemi etkisinde sonlanan 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ardından 2020-2021 eğitim-öğretim yılı özel yetenek giriş sınavları da pandemi etkisinde gerçekleşmiştir. Her üniversite sınavı yapış biçimini kendi belirlemiştir. Tüm konservatuvarlarda bulaş riskini en aza indirmek adına sınavlar biçimsel olarak değişiklikler görmüştür. Tamamiyle yüz yüze, açık havada, anlık dijital ve tamamen çevrimiçi şekilde 2020-2021 eğitim-öğretim yılı özel yetenek giriş sınavları tamamlanmıştır.

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Tüm çalgı çalan adayların eşiksiz sınav vermesini zorunlu tutmuştur (2020-2021 Lisans Devresi Giriş Özel Yetenek Sınavı Kılavuzu, 2020).

Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı sınav yönetmeliğinde pandemi durumuna özel bazı maddelerde değişiklik yapıldığını, bu maddeler haricinde diğer tüm maddelerin geçerliliğini sürdürdüğünü duyurmuştur (Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Lisan Özel Yetenek Giriş Sınav Usul ve Esasları, 2020). Bulaş riskini aza indirmek adına jüri sayılarında azaltma yapılmıştır.

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Türk Müziği Devlet Konservatuvarı 2020-2021 Akademik Yılı Özel Yetenek Sınavları Türkiye’de açık alanda gerçekleştirilen ilk sınav olmuştur. Jüri üyelerinin ve adayların kulaklıklar aracılığı ile ses kalitesini korumayı amaçladıkları, 105 öğrencinin kabul edileceği sınava 300 aday başvurmuştur (Makü’de Konservatuvar Özel Yetenek Sınavları Açık Havada Yapılıyor, 2020).

İskenderun Teknik Üniversitesi (İSTE) Mustafa Yazıcı Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü Müzik Programı’na Zoom programını kullanarak çevrimiçi şekilde öğrenci kabulünde bulunmuştur (Yazar, 2020).

Akdeniz Üniversitesi **Antalya** Devlet Konservatuvarı **Bale** Bölümü özel yetenek sınavını adayların diğer adaylardan ve komisyondan izole şekilde bir bale salonunda performans sergilerken, komisyonun yan salonda anlık dijital şekilde izlemesiyle gerçekleştirmiştir. Diğer konservatuvarlardan farklı olarak adaylar komisyonun değerlendirme aşamasını dinleyip izleyebilmiştir. Yeni sınav sistemi için Devlet Konservatuvarı Müdürü Prof. Dr. Nihan Yağışan, “Pandemi dönemi sanat eğitimi veren **okullar** içinde sistemi ilk uygulayan Konservatuvarımız bulaş riskini en aza indiren oldukça başarılı bir sınav dönemi geçirmektedir. Aldığı çevresel ve uygulama tedbirleri yanında Tıp Fakültemizin de desteğiyle herhangi bir sağlık probleminde karşı sınav esnasında öğrencilere bir paramedik sağlık görevlisi de eşlik etti.” şeklinde yorumda bulunmuştur (Alanya Postası, 2020).

Yüz yüze sınav yapılacak tüm üniversitelerde adayın maske getirmesi şart koşulurken, adayların yakınlarının binalara alınmaması, randevu usulü belirli gün ve saatlerde adayların sınava girmesi, adayların kampüse belirli sayılarda grup olarak alınması, binalara teker teker alınması, şan programına başvuran adaylara siperlik kullanma zorunluluğu konulması alınan tedbirlere örnektir (2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Giriş Özel Yetenek Sınavı, Sınav Giriş Tarihi ve Saatleri Duyurusu, 2020).

Kalabalık komisyonların yaratabileceği bulaş riskini aza indirmek adına yapılan değişikliklere örnek oluşturan üniversitelerden olan Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müdürü Doç. Dr. Ulviye Güler konuyla ilgili “Öğrenciler randevu sistemiyle sınava alınacak. Pandemi nedeniyle velilerimizi okul binasına almayacağız. Sınav komisyonları ise tedbir amaçlı minimum seviyede tutulacak.” açıklamasında bulunmuştur (Adana Ses Haber, 2020).

Covid-19 pandemisinin üniversite bünyesindeki devlet konservatuvarları özel yetenek giriş sınavlarına etkisi nicelik bakımından aşağıdaki tabloda karşılaştırılmaktadır.

Tablo 1.

Erişim Sağlanabilmiş Üniversite Bünyesindeki Devlet Konservatuvarları Özel Yetenek Giriş Sınavları Nicelik Değerleri

Sınav bilgilerine erişilmiş bünyesindeki konservatuvarlar	2019 yılı sınava başvuran aday sayısı	2020 yılı sınava başvuran aday sayısı	2019 yılı sınava giren aday sayısı	2020 yılı sınava giren aday sayısı	2019 yılı sınavı kazanan aday sayısı	2020 yılı sınavı kazanan aday sayısı
Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	-	750	-	750	-	101
Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	183	156	122	76	34	29
Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (yalnızca lisans)	23	24	17	15	15	13
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı	-	300	-	-	-	105
Bursa Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (ortaokul, lise, lisans)	160	140	144	132	58	42
Dilek Sabancı Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (yalnızca lisans)	-	331	-	148	-	40
Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (ortaokul, lise, lisans)	272	428	260	254	60	86
İnönü Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (yalnızca lisans)	198	246	144	155	20	20
İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (ortaokul, lise, lisans)	1343	1578	1343	1578	119	98
Kocaeli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (yalnızca ortaokul-lise)	41	21	-	-	10	10
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Devlet Konservatuvarı (yalnızca lisans)	49	221	20	80	13	15
Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	59	65	52	61	40	48

YÖNTEM

Bu çalışmada literatür araştırmasının yanı sıra üniversite bünyesindeki devlet konservatuvarlarının özel yetenek giriş sınavlarının nicelik bakımından covid-19 pandemisinden ne ölçüde etkilendiğini rasyonel verilerle açıklamak amacıyla alan-anket yönteminden faydalanılmıştır. Türkiye’deki tüm üniversite bünyesindeki devlet konservatuvarlarına anketler gönderilmiş; geri dönüş alınan üniversitelerin bilgileri tabloda yer bulmuştur. Ortaokul, lise ve lisans seviyesindeki sınav bilgileri kısıtlılığında çalışılmıştır. Devlet konservatuvarlarının 2019 ve 2020 sınavlarının başvuran aday sayıları karşılaştırılmıştır. Sınava kayıt yaptıran aday sayıları ile sınava giren aday sayılarının karşılaştırılması bulaş riski sebebi ile adayların çekince yaşayıp yaşamadığını ortaya koymayı amaçlamıştır.

BULGULAR

Covid-19 pandemisinin insan hayatının tüm sosyal alanlarında yarattığı etki Üniversite bünyesindeki Devlet Konservatuvar’larında da görülmüştür. Uygulamalı alanlardaki derslerin işlenişini YÖK Üniversitelerin kendi yönetimlerine bırakmış ve her üniversite kendi bünyesinde farklı kararlar almıştır. Bu kararlar tamamen çevrimiçi, önlemler alınarak tamamen yüz yüze, kısmen çevrimiçi kısmen yüz yüze şeklinde olarak görülmektedir.

Konservatuvarların giriş şartı olan özel yetenek giriş sınavları da pandeminin yarattığı etkiler sebebiyle farklı şekillerde uygulanmış; bazı üniversiteler tamamen çevrimiçi, bazı üniversiteler anlık dijital, bazı üniversiteler açık alanda yüz yüze, bazı üniversiteler ise katı kurallar çerçevesinde tamamıyla yüz yüze şeklinde sınavları gerçekleştirmiştir.

Önceki senelerden farklı olarak bulaş riskini aza indirmek amaçlı adayların kampüslere gruplar halinde belli sayılarda alınmaları, binalara teker teker alınmaları, aday yakınlarının sınav alanına kabul edilmemeleri, maske takma ve yanında getirme zorunluluğu, şan bölümü adaylarının siperlik ile sınav verme zorunluluğu, çalgı icrası yapacak adayların eşiksiz şekilde çalma zorunluluğu ve komisyon üyelerinin sayısının azaltılması pandemi etkisinde gerçekleştirilen yüz yüze özel yetenek giriş sınavlarında yaşanan biçimsel değişiklikler olmuştur.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı 2020-2021 eğitim öğretim yılı özel yetenek sınavları başvuruları geçen yıllarla karşılaştırıldığında %80 artmış, 101 öğrencinin alınacağı konservatuvarda 750 adayın olduğu açıklanmıştır (Devlet Konservatuvarı’na En yüksek Başvuru Gerçekleşti, 2020). Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvar, Bursa Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Kocaeli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı sınav başvuru sayılarında düşüş yaşamıştır. Bu üç üniversite dışında verilerine ulaşılan tüm üniversitelerin sınav başvurularında belirgin artış görülmektedir.

Sınava başvuran aday sayısı ile sınava giren aday sayıları karşılaştırıldığında, İstanbul Üniversitesi Devlet konservatuvarı ve Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı’nda geçen sene ile aynı rakama rastlanmaktadır. Bursa ve Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarlarında 2020 yılında daha az sınava giren aday sayısı düşüşü görülmektedir. Verilerine ulaşılan diğer tüm konservatuvarlarda sınava başvuru yapan ve giren aday sayılarında 2020 yılında düşüş yaşanmıştır.

SONUÇ

Nicelik bakımından yaşanan farkların temel sebeplerini araştırmak başlı başına başka bir araştırma konusu olsa da tüm dünyayı pek çok alanda etkileyen pandemi sürecinde yaşanan bu başvuru sayısı artışı, müzisyenlik mesleğinin bu dönemde pek çok zorluk çektiği görülse dahi müziğin insanın kendini ifade ihtiyacı ile ilişkilendirilebilir.

Uygulamalı derslerin çoğunlukla birebir yapılması, az nüfuslu sınıflara sahip konservatuvar eğitimi pandemi döneminde tercih sebeplerinden biri olabilir.

Sınava başvuran aday sayıları ile sınava giren aday sayıları karşılaştırıldığında önceki seneye oranla yaşanan aday sayısı düşüklüğü bulaş riskinin adaylar üzerindeki kaygı etkisi ile açıklanabilir.

TARTIŞMA

Tüm dünyanın hazırlıksız yakalandığı böylesi bir pandemi, konservatuvar eğitiminde olduğu kadar özel yetenek giriş sınavlarında da çevrimiçi eğitim için alt yapı, erişim, iletişim, kalite, uygulama kolaylığı, eş zamanlılık gibi pek çok konuda gelişim zorunluluğu olarak kendini göstermiş, bir ihtiyaç olarak tüm dünyanın karşısına çıkmıştır.

ÖNERİLER

Pandeminin kontrol altına alınabildiği bir sonraki süreçte gerek olası benzer durumlara önlem olması amacıyla gerekse de yenilikçi çözümler üretmenin faydası olacağı görüşü ile geleneksel eğitim ve ölçme değerlendirme modelleri ve yanı sıra gelişen uzaktan eğitim modelleri eğitimciler, öğrenciler ve adaylar için gereklilik haline gelmiştir.

KAYNAKLAR

- Adana Ses Haber. (2020, 19 Haziran). ÇÜ Devlet Konservatuvarı Yeni Yeteneklerini Arıyor. Erişim adresi: <https://www.adanaseshaber.com/haber-cu-devlet-konservatuvari-yeni-yeteneklerini-ariyor-12006.html>
- Alanya Postası. (2020, 14 Ağustos). Bale Sınavı Dijital Olarak Gerçekleşti. Erişim adresi: <https://www.alanyapostasi.com.tr/genel/bale-sinavi-dijital-olarak-gerceklesti-h47630.html>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 6(2), 11-53. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1179832>
- Deniz, Kaya, A. (2020). Covid-19 salgını sürecinde dijitalleşen eğlence anlayışı: çevrimiçi konserler. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4(2), 191-206. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1204016>
- Derslerin Nasıl İşleneceğine Dair Duyuru Metni (2020). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Devlet Konservatuvarı. Erişim adresi: <http://konservatuvar.akdeniz.edu.tr/wp-content/uploads/2020/09/DERSLER%C4%B0N-NASIL-%C4%B0%C5%9ELENECE%C4%9E%C4%B0NE-DA%C4%B0R-DUYURU-METN%C4%B0.pdf>
- Devlet Konservatuvarı’na En yüksek Başvuru Gerçekleşti (2020). Afyon: Afyon Kocatepe

- Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Basın-Yayın Halkla İlişkiler Müdürlüğü. Erişim adresi: <https://haber.aku.edu.tr/2020/08/26/devlet-konservatuvarina-en-yuksek-basvuru-gerceklesti/>
- Enfiyecizade, O. (2020, 14 Temmuz). Klasik Müzik Dünyasından Pandemiye Bakış-5 [Blog yazısı] Erişim adresi: <http://www.sanattanyansimalar.com/yazarlar/osman-enfiyecizade/klasik-muzik-dunyasindan-pandemiye-bakis-5/2332/>
- Ergur, A., (2020, 1 Nisan). Virüs ve müzik: küreselleşmenin kırılabilirliği üzerine. *Sanattan Yansımalar*. Erişim adresi: <http://www.sanattanyansimalar.com/yazarlar/ali-ergur/virus-ve-muzik-kuresellesmenin-kirilganligi-uzerine/2278/>
- Gazete rüzgarlı. (2020, 20 Eylül). Uzaktan eğitim veren 125 üniversitenin listesi ve açıklamaları. Erişim adresi: <https://www.gazeteruzgarli.com/uzaktan-egitim-karari-veren-121-universitenin-listesi-ve-aciklamalari/>
- Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Lisan Özel Yetenek Giriş Sınav Usul ve Esasları (2020). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı. Erişim adresi: <http://www.konser.hacettepe.edu.tr/yonergeler/YonergeDegisiklikleri290720.pdf>
- Hisar Hospital. (t.y.) Corona virüsü: Kendi küçük ama tahribatı büyük. Erişim adresi: <https://hisarhospital.com/corona-virusu-kendisi-kucuk-ama-tahribati-buyuk/>
- Makü'de Konservatuvar Özel Yetenek Sınavları Açık Havada Yapılıyor (2020). <https://www.maku.edu.tr/haber/604/makuede-konservatuvar-ozel-yetenek-sinavlari-acik-havada-yapiliyor>
- Öğüt, E., H. (2020, 21 Nisan). Korona Salgını ve Etnomüzikoloji Disiplininin Geleceği [Blog yazısı] Erişim adresi: <https://muziktealmaz.org/2020/04/23/korona-salgini-ve-etnomuzikoloji-disiplininin-gelecegi/>
- Özgelen, O., Z. (2020, 7 Haziran). Türkiye'de covid-19 sürecinde müzisyenler ve müzik performansına etkileri. *Musiki Dergisi*. Erişim adresi: http://www.musikidergisi.com/haber-5041-turkiye%E2%80%99de_covit19_surecinde_muzisyenler_ve_muzik_performansina_etkileri%E2%80%A6_orkun_zafar_ozgelen.html
- T.C. Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarı 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Özel Yetenek Sınav Kılavuzu (2020). http://www.dicle.edu.tr/Dosya/2020-07/devlet-konservatuvari-ozel-yetenek-sinavi-kilavuzu_9605.PDF
- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Senato Kararı (2020). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Erişim adresi: [https://www.yyu.edu.tr/images/files/Kararlar\(4\).pdf](https://www.yyu.edu.tr/images/files/Kararlar(4).pdf)
- Yazar, T. (2020, 20 Ağustos). Konservatuvar'a Özel Online Yetenek Sınavı. *Antakya Gazetesi*. Erişim adresi: <https://www.antakyagazetesi.com/konservatuvara-ozel-online-ozel-yetenek-sinavi/>
- 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Giriş Özel Yetenek Sınavı, Sınav Giriş Tarihi ve Saatleri Duyurusu (2020). <http://www.audk.ankara.edu.tr/2020-2021-egitim-ogretim-yili-giris-ozel-yetenek-sinavi-sinav-giris-tarihi-ve-saatleri-duyurusu/>
- 2020-2021 Lisans Devresi Giriş Özel Yetenek Sınavı Kılavuzu. (2020). Ankara: Ankara

Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi. Erişim adresi:
https://www.mgu.edu.tr/mgu_uyuru/mgu_isf_2020_2021_lisans_giris_ozel_yetenek_sinavi_kilavuzu.pdf

PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' MISCONCEPTIONS IN BASIC ASTRONOMY

Duygu METİN PETEN

Ege University, E-mail: duygun444@yahoo.com

Abstract

Astronomy is one of the main areas in science education, due to the fact that astronomy is the scientific study of planets, moons, asteroids, comets, stars, galaxies, and the universe, and even the study of motion, matter, and energy (Liu, 2014). Astronomy is also one of the most curious and interesting sciences among students and the society (EAAE, 1994; Percy, 2006). Teaching astronomy will not only guide the learning of astronomy subjects but also the acquisition of many scientific skills. Astronomy reflects many features that are fundamental to science including curiosity, associated doubt and lack of answers, relationship between theory and experiment, and critical attitude towards everything (EAAE, 1994). Although its importance in science education, related literature revealed that students at all levels from primary education to higher education have misconceptions about the solar system, planets, stars, distances between celestial bodies, reasons of seasons and the phases of the Moon (Kara and Kefeli, 2019; Plummer, 2009; Slater, Morris, and McKinnon, 2018; Türk and Kalkan, 2017; Trumper, 2001; Zeilik & Morris, 2003). In this context, the teachers are expected to identify students' misconceptions and be able to guide their students towards correct conceptual understanding. The misconceptions acquired by learners throughout their education life can be considered as the most basic factor that can prevent their future learning. Considering that learners with misconceptions are to be teachers and the possibility of conveying these misconceptions to students is high, it is important to make researches about conceptions and misconception regarding basic astronomy that preservice science teachers have. The purpose of this study is to identify the conceptions and misconceptions of the preservice science teachers about basic astronomy concepts and to investigate their conceptions in terms of different variables. In this study, a cross-sectional, nonexperimental survey study design was used and seventy-six preservice science teachers (final year undergraduate students) participated in the study. To determine preservice science teachers' conceptions and misconception regarding basic astronomy, Astronomy Concept Test (ACT) was applied. The test was developed by Bektaşlı (2013). This multiple-choice test includes 18 items about astronomy and the test also asks the preservice teachers to state confidence in their answers at the end of each item. The Cronbach alpha reliability value was reported as 0.71 (Bektaşlı, 2013). Looking at the overall responses to the Astronomy Concept Test, it can be concluded that most of the preservice science teachers participated in this study possessed serious alternative conceptions about basic astronomy concepts including rotation and revolution, perihelion and aphelion, position of the Sun, meteor shower, shapes of the celestial bodies, scale size of the celestial bodies, constellations, rotation direction of earth, elliptic orbit and Sun's rotation. Results also revealed there is a significant difference between female and male in terms of their Astronomy Concept Test scores in favor of male. However, there no difference was found in the Astronomy Concept Test scores of the preservice science teachers in terms of maternal and paternal education level and whether they have taken astronomy lessons before.

Keywords: Astronomy, misconception, preservice science teachers, gender.

INTRODUCTION

Astronomy is one of the main areas in science education, due to the fact that astronomy is the scientific study of planets, moons, asteroids, comets, stars, galaxies, and the universe, and even the study of motion, matter, and energy (Liu, 2014). Astronomy is also one of the most curious and interesting sciences among students and the society (EAAE, 1994; Percy, 2006). Teaching astronomy will not only guide the learning of astronomy subjects but also the acquisition of many scientific skills. Astronomy reflects many features that are fundamental to science including curiosity, associated doubt and lack of answers, relationship between theory and experiment, and critical attitude towards everything (EAAE, 1994). Additionally, through astronomy education, learners can grasp the three basic elements that Hodson (2009) suggests for science education: learning science, learning about science, and doing science. For example, learners can be benefited from astronomy by learning the basic scientific concepts in astronomy to comprehend scientific knowledge, improvements and developments (Learning science), they can learn about nature of science and science itself by focusing on the history and development of astronomy (Learning about science), and they can do science by conducting observation and collecting data such as the phases of the Moon and the structure of the planets (Doing science).

For such reasons and more, astronomy should be included in science teaching programs. Percy explains why astronomy is an important subject that should be included in school programs, stating that astronomy either is not compulsory in the curricula of many countries, or astronomy is not included in the curricula of some countries (Percy, 2006, pp. 249-250);

- In the classroom, astronomy provides a useful alternative to the experimental mode in the scientific method-namely, the observational mode. It also provides many examples of the use of simulation and modeling in science.
- Astronomy has advanced mathematics, science, and technology, and is a dynamic science in its own right.
- Astronomy can be used to illustrate many concepts of physics: gravitation and relativity, light and spectra.
- Astronomy can increase public awareness, understanding, and appreciation of science and technology.
- Astronomy attracts young people to science and technology. Research shows that students learn more effectively if they are interested in the material being taught.

Considered in this context, astronomy has an important place in science education in introducing the nature of science and scientific research, increasing the interest in science, understanding the structure of the universe we live in, and organizing our daily activities (calendar, time and location determination). Therefore, it makes important contributions to science literacy, which is the ultimate goal of science education.

Although its importance in science education, related literature revealed that students at all levels from primary education to higher education have misconceptions about the solar system, planets, stars, distances between celestial bodies, causes of seasons and the phases of the Moon (Kara and Kefeli, 2019; Plummer, 2009; Slater, Morris, and McKinnon, 2018; Türk and Kalkan, 2017; Trumper, 2001; Zeilik & Morris, 2003). In this context, teachers are expected to identify students' misconceptions and

be able to guide their students towards correct conceptual understanding. Cox, Steegen, and De Cock (2016) investigated the extent to which the teachers were aware of the alternative conceptions held by students about the seasons. However, their results revealed that teachers do not truly possess awareness about misconceptions held by students about the seasons and even teachers possessed alternative conceptions themselves. This finding is compatible with previous studies focusing on astronomy conceptions held by preservice or inservice teachers (Bektaşlı, 2013; Kanlı, 2014; Özkan and Akçay, 2016; Miller and Brewer, 2010; Trumper, 2006; Trundle, Atwood, & Christopher, 2006; Zeilik, Schau, Mattern, 1998). Although teachers are the key, to diagnose and to remedy their students' existing alternative conceptions, teachers first need to be aware of themselves' existing alternative conceptions.

The misconceptions acquired by learners throughout their education life can be considered as the most basic factor that can prevent their future learning. Considering that learners with misconceptions are to be teachers and the possibility of conveying these misconceptions to students is high, it is important to make research about conceptions and misconception regarding basic astronomy that preservice science teachers have. The purpose of this study is to identify the conceptions and misconceptions of the preservice science teachers about basic astronomy concepts and to investigate their conception in terms of different variables. The research questions were the following:

1. What conception and misconceptions do pre-service science teachers have related to basic astronomy concepts?
2. Is there a gender difference in pre-service science teachers' conception of basic astronomy?
3. Is there any difference in pre-service science teachers' conception of basic astronomy in terms of maternal education level?
4. Is there any difference in pre-service science teachers' conception of basic astronomy in terms of paternal education level?
5. Is there any difference in pre-service science teachers' conception of basic astronomy in terms of whether they have taken astronomy lessons before?

METHOD OF THE STUDY

In this study, a cross-sectional, nonexperimental survey study design (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012) was used to collect data about pre-service science teachers' conception and misconception of basic astronomy. The major purpose of the cross-sectional survey study is to collect information from a group of people in order to characterize the particular aspects of the population where the group of people comes from (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012). The aspects being investigated could be attitudes, beliefs, opinions or knowledge. In the present study, the cross-sectional survey study was benefited to characterize the conceptions and misconceptions of the preservice science teachers about basic astronomy concepts.

Subjects of the Study

Seventy-six preservice science teachers (final year undergraduate students) participated in the present study. Participants' ages range from 21 to 25 years (Mean=22). When the pre-service teachers were asked whether they had taken astronomy lessons before, it was seen that just 17.1% (N=13) took astronomy lessons at high school level before. However, none of the pre-service teachers participating in this study took astronomy lessons at undergraduate level. The participants are final year

undergraduate students and pursue certification in elementary-level science teaching from a public university.

Instrument

To determine preservice science teachers' conceptions and misconception regarding basic astronomy, Astronomy Concept Test (ACT) was applied. The test was developed by Bektaşlı (2013). This multiple-choice test includes 18 items about astronomy and the test also asks the preservice teachers to state confidence in their answers at the end of each item. The Cronbach alpha reliability value was reported as 0.71 (Bektaşlı, 2013).

Analysis

In the analysis of the data, right answers are coded as 1 and false answers are coded as 0 in the SPSS analysis program. Similarly, the answers marked as sure were coded with 1, and the answers marked as unsure were coded with 0. The descriptive statistics was performed to determine preservice science teachers' conceptions and misconception regarding basic astronomy. For the other research questions, Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U test were applied. Nonparametric tests were chosen because of the small sample size and the parametric test assumptions could not be met.

RESULTS

Research Question 1. What conception and misconceptions do pre-service science teachers have related to basic astronomy concepts?

When the answers given by the preservice science teachers to 18 questions are examined, the results revealed that the right answer rates vary between 1.3% and 61.8%. While 61.8% of the preservice teachers gave right answers to the question about the formation of the seasons, it was seen that only one preservice teacher gave the right answer to the question about the characteristics of the stars. The percentages of the right and false answer on each item and the percentages of the confidence (indicates individuals who are very confident in their answers) were presented in detail in Table 1. Detail conception and misconceptions regarding basic astronomy concepts in each item was presented below.

Table 1.

Percentages of Preservice Science Teachers Selecting Right and False Answer and Their Confidence

Items	Right answer (%)	Confidence (%)	False answer (%)	Confidence (%)
1.	34.2	69.2	65.8	40
2.	32.9	52	67.1	15.7
3.	52.6	45	47.4	38.9
4.	32.9	44	67.1	51
5.	61.8	59.6	38.2	55.2
6.	13.2	20	86.8	21.2
7.	55.3	64.3	44.7	17.6
8.	31.6	66.7	68.4	36.5
9.	19.7	53.3	80.3	52.5
10.	1.3	0	98.7	36
11.	21.1	43.8	78.9	53.3
12.	17.1	23.1	82.9	33.3
13.	57.9	50	42.1	56.3
14.	15.8	16.7	84.2	21.9
15.	11.8	55.6	88.2	44.8
16.	43.4	48.5	56.6	9.3

17.	31.6	45.8	68.4	38.5
18.	23.7	33.3	76.3	25.9

Item 1

This item questions the preservice science teachers' conception about stars. Total 34.2% of them correctly answered this question and 69.2% of them are sure of their answer. However, other preservice science teachers are not able to understand the life cycle of the stars and stellar brightness. They have a tendency to believe that all the stars seem at the same brightness and that stars do not have any life cycle including birth, life and death.

Item 2

This item asks which star is the closest to Earth. Options include the Sun, Proxima Centauri, Sirius, Antares, and Polaris. The correct answer for this item is Sun and 32.9% of preservice science teachers correctly choose the Sun with confidence of 52%. According to the results, 67.1% of preservice science teachers are not able to grasp that Earth and Sun are in the same system and Sun is one of the stars. However, the most confusing options are Polaris and Proxima Centauri. Polaris might be one of the most talked-about stars because of its guidance role in finding direction and Proxima Centauri is known as the closest star to the solar system.

Item 3

This item is about the properties of the planets. More than half (52.6%) of the preservice science teachers correctly know that all planets do not have satellites and all planets do not have a solid surface, and 45% of them answered this question confidently. However, most of the other half of the preservice science teachers believes that planets produce their own light.

Item 4

Fourth item includes statements about the solar system and asks preservice science teachers to choose the correct statement/s. According to the results, 32.9% of the preservice science teachers with 44% confident choose the right statement "The moon is not a light source". However, 67.1% of the preservice science teachers believe that the sun is at the center of the universe. Actually, it is just the center of our solar system.

Item 5

This item aims to determine the factor that has no effect on the formation of seasonal differences in the world. This item is the most correctly answered item in the test and 61.8% of the preservice science teachers answer it correctly with 59.6% confident. The correct answer for this item is the position of the Moon with respect to Earth.

Item 6

In this item only 13.2% of the preservice science teachers answer the question correctly with 20% confident. According to the results, most of the preservice science teachers have misconceptions about the position of the Sun, speeds of the planets in the solar system and stellar brightness. They have a tendency to believe that the Sun is at the center of the Milkyway and all the planets in our Solar System are moving at the same speed around the Sun.

Item 7

This item asks the celestial body that causes the most tidal event. More than half (55.3%) of the preservice science teachers correctly know Moon is the celestial body that causes the most tidal event and 64.3% of them are sure of their answers. Other options include Sun, Mars, Mercury and Jupiter.

Item 8

This item questions the preservice science teachers' knowledge about the first man in space. Although it is also a general knowledge that anybody might know, just 31.6% of the preservice science teachers choose Yuri Gagarin with 66.7% confidence. Almost half of the preservice science teachers are confused about the first man in space and first man on the Moon and choose Neil Armstrong.

Item 9

This item questions the preservice science teachers' conception about the difference between rotation and revolution movement of Earth and asks them to choose the right statement. Just 19.7% of the preservice science teachers are aware that Earth and Moon rotate around their own axis and Earth revolves around the Sun. This result is very remarkable because 80.3% of the participants have misconceptions about the rotation and revolution concepts.

Item 10

This item includes statements about comets and asks preservice science teachers to choose the correct statement. Interestingly, this question is the least correctly answered question. Only one preservice science teacher answers this question correctly but with hesitation. Almost all of the preservice science teachers have misconceptions either that comets are kind of stars or that meteor showers are about the stars not meteor (displacement of stars/ yıldız kayması in Turkish).

Item 11

This item is about the shapes of the celestial bodies. Just 21.1% of the preservice science teachers correctly know that the shape of the earth and moon is not a perfect sphere and stars have not pentagonal shape as if we draw them. Their confidence in answering this question is 43.8%. More than half of them think that earth and moon have a perfect sphere.

Item 12

This item includes different statements about celestial bodies; in our solar system, only Saturn has a ring system, not all objects seen in the night sky are stars, and planets are smaller than stars. The item asks preservice science teachers to choose the correct statement/s. Just 17.1% of them choose second and third statements as correct statements with 23.1% confidence. Most of them have the misconception that just the planet Saturn has a ring system, and they are not aware that different kinds of celestial bodies in the dark sky can be seen instead of stars such as planets, moons, artificial satellites. Additionally, they have misconceptions about scale size of the planets and stars.

Item 13

This item includes three statements; Jupiter is the largest planet in the Solar System, the Earth is bigger than the Sun and the Moon, and the universe is constantly expanding. The item asks preservice science teachers to choose the correct statement/s. More than half of the preservice science teachers (57.9%) choose correct statements with 50% confidence (statement 1 and statement 3). However, just a small portion of them have misconceptions about the scale size of the Moon, Earth and Sun.

Item 14

This item includes three statements; the stars that make up the constellations have common features, when constellations are observed in the sky at the same time each night, they appear in different places, and in the Solar System only the Earth has atmosphere. The item asks preservice science teachers to choose the false statement/s (statement 1 and statement 3). Just 15.8% of them choose first and third statements with 16.7% confidence. The most important misconception in this item is that most of the preservice science teachers think that the stars that make up the constellations have common features.

Item 15

This item is about the perihelion and aphelion and directly asks preservice science teachers to identify the months when the Earth is closest and furthest from the Sun. The correct answer for this item is January for the closest and July for the furthest. Only 11.8% of the preservice science teachers answer the question correctly with 55.6% confident. Most of the preservice science teachers chose for the closest and the furthest July-January or June-December pairs. This means that most of them have the misconception that in the summer the Earth approaches the sun, in the winter the earth moves away from the sun. However, the Earth is at the closest point to the Sun in winter in the northern hemisphere.

Item 16

This item directly asks, "How long does it take sunlight to reach Earth". This question actually questions preservice science teachers' knowledge about the speed of light and the distance between Earth and Sun. After that, it requires simple mathematics. The right answer for this item is eight minutes. Approximately 43.4% of the preservice science teachers chose the right answer with 48.5% confidence. That means that more than half of the preservice science teachers have misconceptions about the speed of light, the distance between Earth and Sun, and time the sunlight spends to reach Earth.

Item 17

This item includes three statements; we cannot see the entire surface of the Moon from Earth, the size of the Sun is constant, it does not change over time, and when the planets orbit the Sun, they always orbit the Sun at the same distance. The item asks preservice science teachers to choose the correct statement/s. Only the first statement is true. Total 31.6% of the preservice science teachers chose the right answer with 45.8% confidence. It means that more than half of the preservice science teachers are not aware that Sun has a life cycle and during this life cycle the size of the Sun changes and as Kepler explains, the distance between planets and Sun changes when the planets orbit the Sun.

Item 18

This item includes three statements; planets orbit in a circular orbit, the Sun does not move, only the planets orbit the Sun, and when viewed from the top of the North Pole, the Earth appears to rotate clockwise. The item asks preservice science teachers to choose the false statement/s. All the statements are false. Just 23.7% of the preservice science teachers correctly answer this question with 33.3% confidence. It means that more than half of them possibly have misconceptions about rotation direction of earth, elliptic orbit and Sun's rotation.

Research Question 2. Is there a gender difference in pre-service science teachers' conception of basic astronomy?

To determine if there is a gender difference in pre-service science teachers' Astronomy Concept Test scores, Mann-Whitney U Test was run. The result of this test was presented below.

Table 2.

Mann-Whitney U Test Result of Preservice Science Teachers' Astronomy Concept Test Scores in Terms of Gender

Variable	n	Mean Rank	Rank Total	U	p
Female	57	32.54	1854,50	201,500	0.00*
Male	19	56.39	1071,50		

*p<0.05

A Mann-Whitney U Test revealed significant differences in the Astronomy Concept Test scores of males (Md=8, n=19) and females (Md=5, n=57), U = 201,500, z = -4.115, p = .00 in favor of male.

Research Question 3. Is there any difference in pre-service science teachers' conception of basic astronomy in terms of maternal education level?

To determine if there is a difference in pre-service science teachers' Astronomy Concept Test scores in terms of maternal education level, Kruskal-Wallis Test was run. The result of this test was presented below.

Table 3.

Kruskal-Wallis Test Result of Preservice Science Teachers' Astronomy Concept Test Scores in Terms of Maternal Education Level

Variable	N	Mean Rank	Sd	X ²	p
Illiterate	5	33,80	4	2,051	.726
Primary edu.	45	36,81			
Secondary edu.	19	41,97			
High school	4	37,13			
Graduate	3	51,50			

*p<0.05

A Kruskal-Wallis Test revealed no significant difference in the Astronomy Concept Test scores in terms of maternal education level (Gp1, n=5; Gp2, n=45; Gp3, n=19; Gp4, n=4; Gp5, n=3), X² (4, n=76)= 2.051, p = .726.

Research Question 4. Is there any difference in pre-service science teachers' conception of basic astronomy in terms of paternal education level?

To determine if there is a difference in pre-service science teachers' Astronomy Concept Test scores in terms of paternal education level, Kruskal-Wallis Test was run. The result of this test was presented below.

Table 4.

Kruskal-Wallis Test Result of Preservice Science Teachers' Astronomy Concept Test scores in Terms of Paternal Education Level

Variable	n	Mean Rank	sd	X ²	p
Illiterate	2	38,50	5	8,348	.138

Primary edu.	36	38,39
Secondary edu.	16	42,00
High school	17	32,97
Collage	2	17,25
Graduate	3	66,67
*p<0.05		

A Kruskal-Wallis Test revealed no significant difference in the Astronomy Concept Test scores in terms of maternal education level (Gp1, n=2; Gp2, n=36; Gp3, n=16; Gp4, n=17; Gp5, n=2; Gp6, n=3), $X^2(5, n=76) = 8.348, p = .138$.

Research Question 5. Is there any difference in pre-service science teachers' conception of basic astronomy in terms of whether they have taken astronomy lessons before?

To determine if there is a difference in pre-service science teachers' Astronomy Concept Test scores in terms of whether they have taken astronomy lessons before, Mann-Whitney U Test was run. The result of this test was presented below.

Table 5.

Mann-Whitney U Test Result of Preservice Science Teachers' Astronomy Concept Test Scores in Terms of Whether They Have Taken Astronomy Lessons Before

Variable	n	Mean Rank	Rank Total	U	p
Yes	13	41,46	539,00	371,000	.592
No	63	37,89	2387,00		
*p<0.05					

A Mann-Whitney U Test revealed no significant difference in the Astronomy Concept Test scores of Group 1 who have taken astronomy lessons before (Md=6, n =13) and Group 2 who have not taken any astronomy lessons before (Md=5, n = 63), $U = 371,000, z = -0.536, p = .592$.

DISCUSSION

Looking at the overall responses to the Astronomy Concept Test, it can be concluded that most of the preservice science teachers participated in this study possessed serious alternative conceptions about basic astronomy concepts including rotation and revolution, perihelion and aphelion, position of the Sun, meteor shower, shapes of the celestial bodies, scale size of the celestial bodies, constellations, rotation direction of earth, elliptic orbit and Sun's rotation. This finding is compatible with previous studies focusing on alternative astronomy conceptions held by preservice or inservice teachers (Bektaşlı, 2013; Kalkan, Ustabaş, Kalkan, 2007; Kanlı, 2014; Miller and Brewer, 2010; Trumper, 2006; Trundle, Atwood, & Christopher, 2006; Zeilik, Schau, Mattern, 1998).

In 14 out of the 18 items, it is seen that the percentages of the right answers of the preservice science teachers is below 50%. This indicated that the preservice science teachers have serious knowledge deficits and alternative conceptions about basic astronomy. In addition, it is seen that the percentages of the confidence levels of their responses to 9 out of these 14 items are below 50%. This indicated that the preservice science teachers were not completely sure of their knowledge about astronomy concepts, even if they know it correctly.

The reasons for this situation could be attributed to different factors. The primary and most important factor may be the teaching method chosen for astronomy topics. The most effective methods of learning in astronomy subjects are based on direct experience and observations (Pasachoff and Percy, 2005). Percy (2006) defined this process as authentic activities by which learners mirror the actual scientific process. Pasachoff and Percy (2005) suggested that learners with misconceptions or lack of background knowledge in astronomy should be taught by more hands-on methods and they should be given the opportunity of doing actual science in an astronomy context. Related literature provides evidence to support such suggestions. For instance, Trumper (2006) showed that the use of constructivist learning activities in which preservice teachers gained their own experiences had a statistically significant effect on their conceptual learning in astronomy. However, Yılmaz and Laçin-Şimşek (2017) found that secondary science teachers generally have a tendency to use lecturing, question-answer, discussion methods and to keep depending on the course book in teaching Solar System and Beyond unit. In another study investigating the astronomy teaching process through the viewpoint of middle school students, Karamustafaoglu, Bolat, Kaşıkçı, and Değirmenci (2016) found that students had negative views that either astronomy topics were not covered, or they were taught by lecturing without providing any observation opportunity. In another study, Frede (2008) investigated the effect of reading activities and hands-on activities on the conceptual learning of preservice teachers about the phases of the moon and seasons. Participants were divided into three groups. First group of preservice teachers just read explanatory text on topic, the second group of preservice teachers read explanatory text aimed at refuting misconceptions on topic, and the last group of preservice teachers applied hands-on refutational modeling activities. The result showed that the preservice teachers who participated in the refutational modeling activities performed better than other groups in terms of conceptual learning. For this reason, it is recommended to include hands-on and activity-based astronomy teaching in astronomy education where preservice teachers can learn the astronomy concepts in an authentic context.

Textbooks, storybooks, or open-access written sources may also be responsible for so many misunderstandings or misconceptions about astronomy. Trundle, Troland and Pritchard (2008) revealed that many of the children's books misrepresent the moon and even reinforce misconceptions about lunar phases. Similarly, Tunca (2002) stated that there were both out-of-date and incorrect information that may cause misconceptions about astronomy concepts by showing examples such as "Only Saturn has a ring, other planets do not." or "Pluto has no satellites." There are expressions reflecting similar misconceptions on websites where students frequently search for homework subjects. For example, one of those states that the Polaris is the brightest star in the sky, but it is not true. Therefore, it is suggested that the sources written about astronomy should be reviewed and rearranged in a way that clears misconceptions.

In this study, whether there is significant difference in Astronomy Concept Test scores in terms of different variables such as gender, maternal or paternal education level were investigated. In terms of gender, results revealed there is a significant difference between female and male in terms of their Astronomy Concept Test scores in favor of male. In other words, male preservice science teachers had higher scores than female, and male preservice science teachers had less misconceptions regarding basic astronomy when compared to female preservice science teachers participated in this study. This finding is compatible with previous studies showing gender difference between female and male in terms of conception of astronomy (Hufnagel, Slater, Deming, Adams, Adrian, Brick, and Zeilik, 2000; Willoughby and Metz, 2009). However, there no difference was found in the Astronomy Concept Test scores of the preservice science teachers in terms of maternal and paternal education level and whether they have taken astronomy lessons before. Although some of the pre-service science teachers had taken astronomy lessons at high school level, there is no statistically significant difference in terms of

conception of astronomy between them and the pre-service teachers who did not take any specific astronomy lesson before.

CONCLUSION AND RECOMMENDATION

The result of the present study revealed that preservice science teachers' conception of astronomy level is very low, and they have many serious misconceptions about basic astronomy concepts, like students do. Additionally, the preservice science teachers participating in this study were not completely sure of their knowledge about astronomy concepts, even if they know it correctly. Their confidence level when they answer questions about astronomy were very low. Male preservice science teachers did better at Astronomy Concept Test and the difference between male and female was statistically significant.

Given this situation, in the present study recommends that available instructional design of the astronomy course in university level should be revised so that learners engage in astronomy in an inquiry-based (or activity-based, or hands-on) teaching and learning environment which can be more effective in teaching astronomy compared to the classical lecture-textbook approach. Additionally, book writers can be aware of the misconceptions about astronomy and can be more responsible in writing course books to prevent the spread of the alternative conceptions. In terms of gender issues, more research study should be done to understand the reason for the difference.

REFERENCES

- Bektaşlı, B. (2013). The Development of Astronomy Concept Test for Determining Preservice Science Teachers' Misconceptions About Astronomy. *Education and Science*, 38(168), 362-372.
- Cox, M., Steegen, A., De Cock, M. (2016). How aware are teachers of students' misconceptions in astronomy? A qualitative analysis in Belgium. *Science Education International*, 27(2), 277-300.
- Emrahoğlu, N., Öztürk, A. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Astronomi Kavramlarını Anlama Seviyelerinin Ve Kavram Yanılgılarının İncelenmesi Üzerine Boylamsal Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 165-180, 2009.
- European Association for Astronomy Education (EAAE), Declaration on the Teaching of Astronomy in Europe's Schools, 1994. <https://www.eaae-astronomy.org/?view=article&id=5:declaration-1994&catid=57>, Temmuz, 2020.
- Fraenkel, J., Wallen, N., Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill, 2012.
- Frede, V. (2008). The Seasons Explained by Refutational Modeling Activities. *Astronomy Education Review*, 7(1), 44-56.
- Hodson, D. (2009). *Teaching and learning about science: Language, Theories, methods, history, traditions and values*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Hufnagel, B., Slater, T. F., Deming, G., Adams, J. P., Adrien, R. L., Brick, C., Zeilik, M. (2000). Pre-Course Results from the Astronomy Diagnostic Test. *Publications of the Astronomical Society of Australia*, 17, 152-155.
- Kalkan, H., Ustabaş, R., & Kalkan, S. (2007). İlk ve ortaöğretim öğretmen adaylarının temel astronomi konularındaki kavram yanılgıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-11.

- Kanlı, U., (2014). A Study On Identifying The Misconceptions of Pre-Service And In-Service Teachers About Basic Astronomy Concepts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*,10(5), 471-479.
- Kara, F., Kefeli, N. (2019). Perceptions of the Secondary Fifth Grade Students towards the Sun, Earth and Moon. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*,13 (2), 1000-1014.
- Karamustafaoğlu, S., Bolat, A., Kaşıkçı, Y., Değirmenci, S. (2016). 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Eğitimdeki Astronomi Konuları Hakkındaki Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 387-397.
- Liu, C. (2014). *The Handy Astronomy Answer Book*. Canton, MI: Visible Ink Press.
- Miller, B.W., Brewer, W.F., (2010). Misconceptions of Astronomical Distances. *International Journal of Science Education*, 32(12), 1549-1560.
- Özkan, G. & Akçay, H. (2016). Preservice science teachers' beliefs about Astronomy concepts. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2092-2099.
- Pasachoff, J., Percy, J. (2005). *Teaching and learning astronomy: Effective strategies for educators worldwide*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Percy, J.R. (2006). *Teaching Astronomy: Why and how?. The Journal of the American Association of Variable Star Observers*, 35(5), 248-254.
- Plummer, J. D. (2009). A Cross-age Study of Children's Knowledge of Apparent Celestial Motion. *International Journal of Science Education*, 31(12), 1571-1605.
- Slater, E.V, Morris, J.E., McKinnon, D. (2018). Astronomy alternative conceptions in pre-adolescent students in Western Australia. *International Journal of Science Education*, 40(17), 2158-2180.
- Trumper, R. (2001). A Cross-College Age Study of Science and Nonscience Students' Conceptions of Basic Astronomy Concepts in Pre-Service Training For High-School Teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 10(2), 189-195.
- Trumper, R. (2006). Teaching Future Teachers Basic Astronomy Concepts Seasonal Changes-At A Time of Reform in Science Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(9), 879-906.
- Trundle, K.C., Atwood, R.K., Christopher, J.E. (2006). Preservice Elementary Teachers' Knowledge of Observable Moon Phases and Pattern of Change in Phases. *Journal of Science Teacher Education*, 17(2), 87-101.
- Tunca, Z. (2002). Türkiye'de İlk ve Orta Öğretimde Astronomi Eğitim Öğretiminin Dünü, Bugünü. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara,16-18 Eylül, 2002.
- Türk, C., Kalkan, H. (2017). Student Opinions On Teaching Astronomy With Hands-On Models. *Journal Of Human Sciences*, 14(4), 3853-3865.
- Willoughby, S.D., Metz, A. (2009). Exploring gender differences with different gain calculations in astronomy and biology. *American Journal of Physics*, 77(7), 651-657.
- Yılmaz, E., Laçın Şimşek, C. (2017). "Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" Öğretmenler Bu Üniteyi Nasıl İşliyor?. *Sakarya University Journal of Education*. 7(2), 252-267.
- Zeilik, M., Morris, V.J. (2003). An Examination of Misconceptions in An Astronomy Course For Science, Mathematics, and Engineering Majors. *The Astronomy Education Review*, 1(2), 101-119.
- Zeilik, M., Schau, C., Mattern, N. (1998). Misconceptions and Their Change in University Astronomy Courses. *The Physics Teacher*, 36(2), 104-107.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SORGULAMAYA DAYALI ÖĞRETİM UYGULAMALARINA YÖNELİK AKRAN DEĞERLENDİRMESİ

Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, E-mail: abostan@balikesir.edu.tr

Özet

Farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenmelerindeki etkililiği araştırılmakla birlikte bu çalışmalar arasında sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı öne çıkmaktadır. 2018 yılı Fen Bilimleri öğretim programı fen derslerinde sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanılmasının önemine değinmiştir. Öğretmen adaylarının formal öğretime devam ettikleri derslerde bu öğretim tekniğine ilişkin becerilerinin geliştirilmesi bu açıdan önemlidir. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı öğretim uygulamaları sonrasında sınıftaki diğer öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma 53 fen bilgisi öğretmen adayı ile 14 hafta boyunca "Fen Öğretimi ve Laboratuvar Uygulaması I" dersi kapsamında yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Türkçe'ye çevrilen "Fen Bilimleri Öğretmeni Sorgulama Yönergesi" (FBÖSY) kullanılmıştır. Bu yönergede sorgulamaya dayalı sınıf ortamları için belirlenen altı farklı öğretim durumu için öğrenci merkezli den öğretmen merkezliye doğru beş öğretmen davranışı verilmiştir. Öğretmen adaylarına dört hafta süresince sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ve uygulamaları hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmen adayları 10 homojen gruba ayrılarak sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinlikleri geliştirmiş ve her hafta bir grup farklı konularda etkinlik uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı geliştirdikleri ve uyguladıkları laboratuvar etkinlikleri tamamlandıktan hemen sonra diğer dokuz grup tarafından FBÖSY kullanılarak akran değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları her öğretim durumu için bu öğretmen davranışlarından birini seçmiştir. FBÖSY'den grupların alabileceği en yüksek puan 24, en düşük puan sıfırdır. Elde edilen bulgularda, diğer grupların FBÖSY kullanarak değerlendirdikleri sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinliklerinde grupların hepsinin en fazla öğretmen, öğrencilerin bilimsel odaklı sorular ile meşgul olmalarına olanak tanır ifadesinde yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Grupların etkinlikler sonunda en düşük puanı öğrenciler birbirleri ile iletişime geçer ve önerdikleri sonuçları ve/veya açıklamaları savunur ifadesinde aldıkları belirlenmiştir. Akran değerlendirme ile öğretmen adaylarının uygulamalarda sorgulama ile uyumlu olmayan öğretmen davranışları belirlenmiş ve öğretmen adaylarına bu konularda dönütler verilmiştir. Bu sayede öğretmen adaylarının uygulamadaki eksiklerini görerek düzeltmeleri sağlanmış ve sorgulamaya dayalı öğretim üzerinde deneyimlerinin artırılması sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sorgulama temelli öğrenme, deney uygulamaları, öğretmen adayları, akran değerlendirme.

PEER ASSESSMENT OF PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS ON INQUIRY-BASED TEACHING PRACTICES

Abstract

Although the effectiveness of different teaching methods in students' learning is investigated, inquiry-based learning approach stands out among these studies. 2018 Science curriculum emphasized the importance of using inquiry-based learning approach in science lessons. In this respect, it is important for pre-service teachers to develop their skills regarding this teaching technique in the courses they continue formal education. In this study, it was aimed to evaluate pre-service science teachers after inquiry-based teaching practices by other pre-service teachers in the classroom. The study was carried out with 53 pre-service science teachers for 14 weeks within the scope of the "Science Teaching and Laboratory Practice I" course. "Science Teacher Inquiry Rubric" (STIR), translated into Turkish, was

used as a data collection tool. In this directive, five teaching situations from student-centered to teacher-centered are given for six different teaching situations determined for inquiry-based classroom environments. The pre-service teachers were informed about the inquiry-based learning approach and applications for four weeks. Pre-service teachers were divided into 10 homogeneous groups and developed inquiry-based laboratory activities and each week a group of activities carried out activities on different subjects. Peer assessment was carried out by the other nine groups using STIR, immediately after the laboratory activities developed and implemented by pre-service teacher based on inquiry were completed. Pre-service teachers chose one of the evaluation criteria for each educational situation. The highest score that groups can get from each group is 24 and the lowest score is zero from STIR. In the findings obtained, it was observed that in the inquiry-based laboratory activities that other groups evaluated using STIR, all groups received high scores in the statement that the pre-service teacher allows students to engage with scientifically focused questions. It was determined that the groups received the lowest score at the end of the activities in the statement that students communicate with each other and defend their proposed results and/or explanations. With the peer assessment, pre-service teachers educational situations incompatible with inquiry in practices were determined and feedbacks were given to pre-service teachers on these issues. In this way, pre-service teachers were able to see their shortcomings in practice and correct them, and their experiences on inquiry-based teaching were increased.

Keywords: Inquiry based learning, experiment applications, pre-service science teachers, peer assessment.

GİRİŞ

Fen öğretiminde öğrenciyi merkeze alan öğrenme yaklaşımları sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımıdır. 2018 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programında öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmelerini sağlamak için sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarının sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Fen derslerinde sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının önemine öğretim programında da değinildiği için ilk olarak bu yaklaşımın tanımını yapmak doğru olacaktır. Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin çeşitli tanımlar bulunmakla birlikte bu tanımlardan biri şu şekildedir. Sorgulama gözlemler yapmayı, sorular sormayı, daha önceki bilgiler ile ilgili kitapları ve kaynakları incelemeyi, araştırmaları planlamayı, deneysel kanıtlar ışığında mevcut bilgileri gözden geçirmeyi, bilgi toplamak, analiz etmek ve yorumlamak için araçlar kullanmayı, cevaplar, açıklamalar ve tahminler önermeyi ve sonuçları tartışmayı içeren çok yönlü aktivitelerdir (NRC, 1996; sf. 23). Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımında geleneksel öğretim yaklaşımından farklı olarak öğrenciler bilimsel sorgulamaya aktif olarak katılmakta, deneyler yapmakta, sorular sormakta ve sorularına cevaplar bulmaktadır (Schwartz, Lederman & Crawford, 2004; Jones & Edmunds, 2006). Öğrencilerin aktif olduğu sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı öğrencilerde çeşitli becerilerin geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Sorgulama sadece bilimsel bilgi ve bilimsel süreç becerileri ile sınırlı olmamakla birlikte, bilimsel metodolojiyi kullanma, bilimsel mantığı ve eleştirel düşünmeyi de içermektedir (Lederman, 2006). Zaten fen eğitimin amaçları arasında öğrencilerin bilişsel becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmakta ve bu öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerde bu becerilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımında öğrenciler kendi öğrenmeleri ile ilgili sürece katılmalı ve bu süreçteki sorumluluklarını almalıdırlar. Buna yönelik öğrenciler soru üretmeyi ve sormayı, tahminde bulunmayı ve geçerli ve desteklenebilen deliller sunmayı gerçekleştirebilmelidir (DiBiase & McDonald, 2015). Öğretmen sınıf ortamında öğrencilere sürece katılmalarına yardım etmede, grupların iletişime geçmesinde, öğrenci aktivitelerini yönetmede,

öğrencilerin düşünmelerine olanak tanımada, öğrenme sürecine modellik etmede ve materyallerin esnek kullanımını sağlamada rehberlik etmektedir (Anderson, 2002).

Son yıllarda alternatif değerlendirme yöntemlerinin önemi artmakta ve sıklıkla kullanılmaktadır. Bu değerlendirme yöntemlerinden biri de akran değerlendirmedir. Akran değerlendirme, akranların sınıf ortamındaki diğer öğrencilerin öğrenme çıktılarını, öğretim sürecinin kalitesini ve başarıliliğini belirlemesi ve bu konularda fikrini beyan etmesi olarak tanımlanabilmektedir (Topping, Smith, Swanson & Elliot, 2000). Akran değerlendirme yöntemi ile öğrenciler sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirebilmekte ve bu dönütler sayesinde öğrenciler kendilerindeki eksiklerin farkına varabilmektedirler. Öğretmen adayları ile alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar, öğretmen adaylarının akran değerlendirmeye yönelik olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir (Duban & Küçükyılmaz, 2008; İzci, Göktaş & Şad, 2013; Tünkler, 2019). Bu nedenle de öğretmen adaylarının öğretim sürecinin değerlendirilmesinde akran değerlendirmesinin kullanılması uygun bir yöntem olarak görülmektedir.

Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim süresince sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmeleri de oldukça önemlidir. Sorgulamaya dayalı öğretimin sınıfta uygulanması ve öğretim sonucu öğrencilerin başarılı bir şekilde öğrenmesi, öğretmenlerin bu yaklaşımı tamamen ve eksiksiz olarak anlamaları ile gerçekleşmektedir (Quigley vd., 2011). Öğretmenlerin sorgulamaya dayalı sınıf ortamlarında yeterliklerinin belirlenmesi bu açıdan bakıldığında önem teşkil etmektedir. Bu çalışma ile henüz öğretmenlik mesleğine başlamamış formal öğretimlerine devam eden öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirdikleri laboratuvar uygulamalarının ardından sınıftaki diğer öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu sayede akran değerlendirilmesi yapılarak öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı gerçekleştirdikleri laboratuvar etkinlikleri uygulamaları hakkında eksiklerini görmeleri hedeflenmiştir. Akran değerlendirme ile öğretmen adaylarının kendi öğretim uygulamaları ile ilgili farkındalıklarının artırılması sağlanmaktadır (Saito & Fujita, 2004). Bu çalışmada öğretmen adaylarının geliştirdikleri sorgulama temelli laboratuvar uygulamaları ile ilgili akranları tarafından değerlendirilerek farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel araştırma türlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi mevcut durumu olduğu gibi yansıtmayı amaçlamaktadır (Karasar, 2009).

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini Türkiye'nin batı bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde üçüncü sınıfta öğrenim gören 53 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde "Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulaması I" dersini alan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Örneklem kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi ile araştırmacı kısa zamanda kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir bir örnekleme ulaşmayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018).

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak "Fen Bilimleri Öğretmeni Sorgulama Yönergesi" (FBÖSY) kullanılmıştır. "Science Teacher Inquiry Rubric (STIR)" isimli ölçek Bodzin ve Beerer (2003)

tarafından geliştirilmiştir. İngilizce olarak geliştirilen STIR formu ilk olarak İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Elde edilen Türkçe form (FBÖSY) tekrar Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiştir. Son olarak da Türkçe ve İngilizce formlar İngilizce öğretmenliğinde bölümünde öğrenim gören 12 öğretmen adayına uygulanmıştır. Sonuç olarak Türkçe FBÖSY formuna son şekli verilmiştir.

Bu yönergede sorgulamaya dayalı sınıf ortamları için belirlenen altı farklı öğretim durumu yer almaktadır. Bu durumların her biri için öğrenci merkezli öğretmen merkezliye doğru beş değerlendirme kriteri verilmiştir. Aşağıda FBÖSY'de yer alan altı öğretim durumu yer almaktadır.

1. Öğretmen, öğrencilerin bilimsel odaklı bir soru ile meşgul olmalarına olanak tanır.
2. Öğretmen, öğrencilerin sorularına yanıt olacak delil toplamak için planlama araştırmaları ile meşgul olur.
3. Öğretmen, öğrencilerin bilimsel odaklı soruları ele alan açıklamaları geliştirmeye ve değerlendirmeye ve/veya sonuçlar çıkarmaya olanak sağlayan bulguya öncelik vermesine yardımcı olur.
4. Öğrenciler bilimsel odaklı soruları ele almak için delillerden sonuçlar ve/veya açıklamalar formüle eder.
5. Öğrenciler özellikle bilimsel anlayışı yansıtan alternatif sonuçlar/açıklamalar ışığında vardıkları sonuçları ve / veya açıklamaları değerlendirir.
6. Öğrenciler birbirleri ile iletişime geçer ve önerdikleri sonuçları ve/veya açıklamaları savunur.

Veri Toplama Süreci

Bu ders kapsamında 14 hafta süresinde, ilk dört hafta öğretmen adaylarına laboratuvar kuralları, laboratuvar etkinlikleri, sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ve uygulamaları ile ilgili teorik bilgiler verilmiştir. Öğretmen adayları 10 homojen gruba ayrılarak sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinlikleri geliştirmiş ve geriye kalan 10 hafta süresince her hafta bir grup farklı konularda geliştirdikleri sorgulamaya dayalı etkinlik uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Gruplar ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanımların öğretimine yönelik sorgulama temelli etkinlik uygulamaları yapmışlardır. Etkinliği geliştiren grup diğer gruplarda yer alan öğretmen adayları tarafından FBÖSY kullanılarak akran değerlendirilmesine tabi tutulmuştur. Bu sayede her grup diğer dokuz grup tarafından akran değerlendirilmesine tabi tutulmuştur.

Veri Analizi

Fen bilimleri öğretmeni sorgulama yönergesine öğrencilerin verdikleri cevapların analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı geliştirdikleri ve uyguladıkları laboratuvar etkinlikleri tamamlandıktan hemen sonra diğer dokuz grup tarafından FBÖSY kullanılarak akran değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları her öğretim durumu için bu değerlendirme kriterlerinden birini seçmiştir. Her öğretim durumu için verilen değerlendirme kriterleri öğretmen merkezli olanları sıfır puandan öğrenci merkezli olanları dört puana doğru puanlanmıştır. FBÖSY'de yer alan her bir öğretim durumundaki beş değerlendirme kriteri ile karşılaştırma frekansları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının diğer arkadaşlarını sorgulama yönergesine göre değerlendirmeleri sonucunda sorgulama temelli öğretim durumları ile karşılaştırma sıklıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının akran değerlendirmesi sonucu, geliştirilen ve uygulanan sorgulama temelli laboratuvar etkinliklerinde öğrenci merkezli öğretim durumları ve öğretmen merkezli öğretim durumları ile karşılaştırma sıklıkları belirlenmiştir. FBÖSY'den her grubun diğer her bir gruptan alabileceği en yüksek puan 24, en düşük puan sıfırdır. Grupların toplamda alabileceği en yüksek puan ise 216 puandır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının geliştirdiği sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinlik uygulamalarının akran değerlendirmesinde kullanılan FBÖSY’den elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 1.

Öğrenciler Bilimsel Odaklı Sorular ile Meşgul Olur Durumunun Analiz Bulguları

Öğrenciler bilimsel odaklı sorularla meşgul olur					
	4	3	2	1	0
1. Öğretmen, öğrencilerin bilimsel odaklı bir soru ile meşgul olmalarına olanak tanır.	Öğrenciden, kendi sorularının ya da test edilecek olan hipotezin formüle edilmesi istenir.	Öğretmen, öğrencilerin kendi soru ya da hipotezlerini formüle etmelerine yardımcı olmak amacıyla örnekleri sağlar veya konu alanları önerir.	Öğretmen seçilecek olan soru veya hipotezlerin listelerini öğrencilere sunar.	Öğretmen araştırılması gereken özellikle belirlenmiş (yada kastedilen) soru veya hipotezleri öğrencilere sunar.	Hiçbir bulgu gözlenmedi.
Frekans	14	36	21	11	8

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmen, ‘öğrencilerin bilimsel odaklı bir soru ile meşgul olmalarına olanak tanır’ öğretim durumu ile ilgili olarak öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikleri öğrenci merkezli olarak tasarladıkları görülmektedir. Akran değerlendirilmesi sonucu öğretmen adaylarının en fazla “öğretmen, öğrencilerin kendi soru ya da hipotezlerini formüle etmelerine yardımcı olmak amacıyla örnekleri sağlar veya konu alanları önerir” öğretim durumuna ilişkin uygulamalar ile karşılaşmıştır. Bir diğer öğrenci merkezli öğretim durumu olan “öğretmen seçilecek olan soru veya hipotezlerin listelerini öğrencilere sunar” kriteri ile öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinliklerde sıklıkla karşılaşmıştır. Öğretmen merkezli olarak “öğretmen araştırılması gereken özellikle belirlenmiş (yada kastedilen) soru veya hipotezleri öğrencilere sunar” kriteri ile öğretmen adaylarında karşılaşılma sıklığı diğer kriterlere oranla daha az gerçekleşmiştir.

Tablo 2.

Öğrenciler Bilimsel Odaklı Sorulara Yönelik Açıklamaları Değerlendirme Ve Geliştirmeye Olanak Sağlayan Bulgulara Öncelik Verir Durumunun Analiz Bulguları

Öğrenciler bilimsel odaklı sorulara yönelik açıklamaları değerlendirme ve geliştirmeye olanak sağlayan bulgulara öncelik verir					
	4	3	2	1	0

2. Öğretmen öğrencilerin sorularına yanıt olacak delil toplamak için planlama araştırmaları ile meşgul olur.	Öğrenciler tam bir inceleme yürütmek ve bağımsız bir plan için prosedürleri ve iletişim kurallarını geliştirir.	Öğretmen karar vermeye yardımcı olarak ve destek sağlayarak, tam bir inceleme yürütmek ve planlamak için öğrencileri teşvik eder.	Öğretmen planlama yapacak ve soruşturmanın bir parçası olacak öğrenciler için klavuzluk yapar. Bazı seçimler öğrenciler tarafından yapılır.	Öğretmen inceleme yürütmek adına öğrenciler için prosedürler ve iletişim kuralları sağlar.	Hiçbir bulgu gözlenmedi
Frekans	10	43	27	8	2

4 3 2 1 0

3. Öğretmen öğrencilerin bilimsel odaklı soruları ele alan açıklamaları geliştirmeye ve değerlendirme ve/veya sonuçlar çıkarmaya olanak sağlayan bulguya öncelik vermesine yardımcı olur.	Öğrenciler ilgili verileri toplama ve analiz etmek için (uygun şekilde) prosedürler ve iletişim kurallarını geliştirmeye ve neyin delil teşkil edeceğine karar verirler.	Öğretmen belirli bir veriyi toplamak için öğrencileri yönlendirir yada sadece gereken verilerin bir kısmını sağlar. Genellikle veri toplama için iletişim kurallarını sağlar.	Öğretmen verileri sağlar ve analiz etmek için öğrencilere sorar.	Öğretmen verileri sağlar ve verilerin analiz edilmesine ilişkin belirli talimatlar verir.	Hiçbir bulgu gözlenmedi.
Frekans	13	47	16	14	0

Tablo 2’de ‘öğrenciler bilimsel odaklı sorulara yönelik açıklamaları değerlendirme ve geliştirmeye olanak sağlayan bulgulara öncelik verir’ öğretim durumuna ilişkin öğretmen adaylarının geliştirdikleri ve uyguladıkları etkinliklerin akran değerlendirmesinin analizi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgularda, “öğretmen öğrencilerin sorularına yanıt olacak delil toplamak için planlama araştırmaları ile meşgul olur” öğretim durumu ile ilgili öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretim ortamları oluşturdukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinliklerde en fazla “öğretmen karar vermeye yardımcı olarak ve destek sağlayarak, tam bir inceleme yürütmek ve planlamak için öğrencileri teşvik eder” kriteri ile karşılaşılmıştır. Sık karşılaşılan bir diğer değerlendirme kriteri ise “öğretmen planlama yapacak ve soruşturmanın bir parçası olacak öğrenciler için klavuzluk yapar. Bazı seçimler öğrenciler tarafından yapılır” kriteri olmuştur. Bu soruda iki grubun geliştirdikleri etkinlikler hiçbir bulgu gözlenemedi kriteri ile akranları tarafından puanlanmıştır.

‘Öğretmen öğrencilerin bilimsel odaklı soruları ele alan açıklamaları geliştirmeye ve değerlendirmeye ve/veya sonuçlar çıkarmaya olanak sağlayan bulguya öncelik vermesine yardımcı olur’ öğretim durumunda öğretmen adaylarının geliştirdikleri ve uyguladıkları etkinlikler değerlendirildiğinde en sık öğrenci merkezli bir kriter olan “öğretmen belirli bir veriyi toplamak için öğrencileri yönlendirir yada sadece gereken verilerin bir kısmını sağlar. Genellikle veri toplama için iletişim kurallarını sağlar” değerlendirme kriteri ile karşılaşılmıştır. Diğer kriterler olan “öğretmen verileri sağlar ve analiz etmek için öğrencilere sorar”, “öğretmen verileri sağlar ve verilerin analiz edilmesine ilişkin belirli talimatlar verir” ve “öğrenciler ilgili verileri toplama ve analiz etmek için (uygun şekilde) prosedürler ve iletişim kurallarını geliştirmeye ve neyin delil teşkil edeceğine karar verirler” kriterleri ile öğretmen adaylarının geliştirdikleri ve uyguladıkları etkinliklerde benzer sıklıklarda karşılaşılmıştır.

Tablo 3.

Öğrenciler Bilimsel Odaklı Soruları Ele Almak İçin Delillerden Açıklamalar ve Sonuçlar Formüle Eder Durumunun Analiz Bulguları

Öğrenciler bilimsel odaklı soruları ele almak için delillerden açıklamalar ve sonuçlar formüle eder					
	4	3	2	1	0
4. Öğrenciler bilimsel odaklı soruları ele almak için delillerden sonuçlar ve/veya açıklamalar formüle eder.	Öğrenciden (sıklıkla veri şeklinde) kanıtları analiz etmesi istenir ve kendi sonuçlarını/ açıklamalarını formüle eder.	Öğretmen öğrencilerden belirli bir kanıt olmadan analiz edilen delillerin sonuçlara/açıklamalara nasıl yol göstereceğini düşünmelerini ister.	Öğretmen öğrencilerin dikkatini (genellikle sorularla) sonuçlar çıkarmak ve/veya açıklamalar formüle etmek için analiz edilen delillerin (veri şeklinde sıklıkla) belirli parçalarına yönlendirir.	Öğretmen öğrencilerin dikkatini (genellikle sorularla) önceden belirlenmiş doğru sonuç / açıklamaya (doğrulama) öğrencilere yol göstermesi için analiz edilen delillerin (veri şeklinde sıklıkla) belirli parçalarına yönlendirir.	Hiçbir bulgu gözlenmedi.
Frekans	21	26	30	13	0

Tablo 3’de görüldüğü üzere, ‘öğrenciler bilimsel odaklı soruları ele almak için delillerden sonuçlar ve/veya açıklamalar formüle eder’ öğretim durumu için öğretmen adaylarının uyguladıkları sorgulama temelli etkinliklerin akran değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğretmen adaylarının geliştirdiği etkinliklerde en sık “öğretmen öğrencilerin dikkatini (genellikle

sorularla) sonuçlar çıkarmak ve/veya açıklamalar formüle etmek için analiz edilen delillerin (veri şeklinde sıklıkla) belirli parçalarına yönlendirir” değerlendirme kriteri ile karşılaşmıştır. Bir diğer sık karşılaşılan öğrenci merkezli “öğretmen öğrencilerden belirli bir kanıt olmadan analiz edilen delillerin sonuçlara/açıklamalara nasıl yol göstereceğini düşünmelerini ister” kriteri en sık karşılaşılan ikinci kriter olmuştur. En öğrenci merkezli olan değerlendirme kriteri olan “öğrenciden (sıklıkla veri şeklinde) kanıtları analiz etmesi istenir ve kendi sonuçlarını / açıklamalarını formüle eder” kriteri en sık karşılaşılan üçüncü kriter olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 4.

Öğrenciler Özellikle Bilimsel Anlayışı Yansıtan Alternatif Açıklamalar Işığında Açıklamaları Değerlendirir Durumunun Analiz Bulguları

Öğrenciler özellikle bilimsel anlayışı yansıtan alternatif açıklamalar ışığında açıklamaları değerlendirir					
	4	3	2	1	0
5. Öğrenciler özellikle bilimsel anlayışı yansıtan alternatif sonuçlar/açıklamalar ışığında vardıkları sonuçları ve/veya açıklamaları değerlendirir	Öğrenciden diğer kaynakları incelemesi ve biririnden bağımsız bağlantılar ve/veya açıklamalar yapması istenir.	Öğretmen alternatif sonuçları ve/veya açıklamaları belirlemeye yardımcı olabilecek ilgili bilimsel bilgi kaynaklarını sağlar. Öğretmen bununla birlikte, bu kaynakları incelemek için öğrencileri yönlendirebilir yada yönlendirmeyebilir de.	Öğretmen, öğrencilerin alternatif sonuçları ve/veya açıklamaları formüle etmelerine yardımcı olmak için ilgili bilimsel bilgi kaynaklarını sağlamaz. Bunun yerine, öğretmen bu tür alternatiflere yol gösterebilecek ilgili bilimsel bilgiyi belirler, ya da bu tür alternatiflere olası bağlantıları önerir.	Öğretmen açık bir şekilde alternatif sonuçlar ve/veya açıklamalar için belirli bağlantıları belirtir, ancak kaynak sağlamaz.	Hiçbir bulgu gözlenmedi
Frekans	19	27	28	10	6

Tablo 4’de öğretmen adaylarının geliştirdiği ve uyguladığı sorgulama temelli etkinliklerin ‘öğrenciler özellikle bilimsel anlayışı yansıtan alternatif açıklamalar ışığında açıklamaları değerlendirir’ kriterinin akran değerlendirilmesi analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. En sık karşılaşılan değerlendirme iki değerlendirme kriteri “öğretmen, öğrencilerin alternatif sonuçları ve/veya açıklamaları formüle etmelerine yardımcı olmak için ilgili bilimsel bilgi kaynaklarını sağlamaz. Bunun yerine, öğretmen bu tür alternatiflere yol gösterebilecek ilgili bilimsel bilgiyi belirler, ya da bu tür alternatiflere olası bağlantıları önerir” ve “öğretmen alternatif sonuçları ve/veya açıklamaları

belirlemeye yardımcı olabilecek ilgili bilimsel bilgi kaynaklarını sağlar. Öğretmen bununla birlikte, bu kaynakları incelemek için öğrencileri yönlendirebilir yada yönlendirmeyebilir de” kriterleri olmuştur ve bu iki kriter ile karşılaşılma sıklıkları birbirine çok yakın olmuştur. En öğrenci merkezli olan “öğrenciden diğer kaynakları incelemesi ve biririnden bağımsız bağlantılar ve/veya açıklamalar yapması istenir” değerlendirme kriteri ise en sık karşılaşılan üçüncü kriter olmuştur. Bu öğretim durumu için altı grubun geliştirerek uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi sonucu hiçbir bulgu gözlenmedi değerlendirme kriteri ile karşılaşmıştır.

Tablo 5.

Öğrenciler Birbirleri ile İletişime Geçer ve Önerdikleri Açıklamaları Savunur Durumunun Analiz Bulguları

Öğrenciler birbirleri ile iletişime geçer ve önerdikleri açıklamaları savunur					
	4	3	2	1	0
6. Öğrenciler birbirleri ile iletişime geçer ve önerdikleri sonuçları ve/veya açıklamaları savunur.	Öğrenciler nakletmek için kullanılacak içerik ve düzeni belirtir ve vardıkları sonuçları ve açıklamaları savunurlar.	Öğretmen iletişimin nasıl geliştirileceğinden bahseder, fakat içerik veya düzen önermez.	Öğretmen kullanılabilen k olan kapsam ve/veya düzene dahil etmek için olası içeriği sağlar.	Öğretmen kullanılacak olan içeriği ve/veya düzeni belirtilir.	Hiçbir bulgu gözlenmedi.
Frekans	26	8	34	20	2

Tablo 5’de öğretmen adaylarının sorgulama temelli geliştirdikleri ve uyguladıkları etkinliklerin “öğrenciler birbirleri ile iletişime geçer ve önerdikleri sonuçları ve/veya açıklamaları savunur” öğretim durumu için akran değerlendirmesi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu öğretim durumu için en sık “öğretmen kullanılabilen k olan kapsam ve/veya düzene dahil etmek için olası içeriği sağlar” değerlendirme kriteri ile karşılaşmıştır. En öğrenci merkezli olan değerlendirme kriteri ise en sık karşılaşılan ikinci kriter olmuştur. Öğretmen merkezli bir kriter olan “öğretmen kullanılacak olan içeriği ve/veya düzeni belirtir” değerlendirme kriteri ise en sık karşılaşılan üçüncü kriter olmuştur. Öğrenci merkezli bir kriter olan “öğretmen iletişimin nasıl geliştirileceğinden bahseder, fakat içerik veya düzen önermez” kriteri ile ise daha az sıklıkta karşılaşmıştır.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Geliştirdiği Sorgulamaya Dayalı Laboratuvar Etkinlik Uygulamalarının FBÖSY’den Aldığı Puanlar

		Grupların Verdiği Puanlar									
Grupların Aldığı Puanlar	Gruplar	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
	G1	-	8	13	8	9	7	11	11	21	12
	G2	17	-	17	15	18	12	11	21	20	23
	G3	18	13	-	9	22	19	17	16	17	18
	G4	12	12	23	-	12	18	15	16	21	24
	G5	15	16	15	17	-	16	14	17	18	20
	G6	16	13	18	12	17	-	10	15	20	16

G7	14	10	13	14	20	13	-	12	16	14
G8	17	13	17	9	14	11	16	-	17	18
G9	13	12	16	10	18	14	12	14	-	19
G10	12	11	14	14	12	12	12	16	18	-
Toplam Puan	134	108	146	108	142	122	118	138	168	164

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının sorgulama temelli geliştirdikleri etkinlik uygulamalarının akran değerlendirmesi sonucu en yüksek puanı (168 puan) G9 grubu almıştır. G9 grubunun geliştirdiği ve uyguladığı etkinlik akranları tarafından değerlendirildiğinde sorgulama temelli öğretime göre en uygun etkinlik olduğu görülmektedir. G9 grubu en yüksek puanı (21 puanı) G1 ve G4 gruplarından almıştır. En düşük puanı ise 16 puan veren G7 grubundan almıştır. G10 grubu da G9 grubuna yakın bir puan alarak en yüksek puanı (164 puan) alan ikinci grup olmuştur. En düşük puanı G2 ve G4 grupları (108 puan) almıştır. Bu iki grup diğer gruplar tarafından değerlendirildikten sonra en düşük puanları almışlardır. G3 ve G5 gruplarının akran değerlendirmesinde aldıkları puanlar da yüksektir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının sorgulama temelli geliştirdikleri etkinlik uygulamaları sonrası diğer gruplardaki öğretmen adayları tarafından FBÖSY kullanılarak akran değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. FBÖSY sıfırdan dörde kadar beş derece ile puanlanmış ve dört puan en öğrenci merkezli öğrenme durumlarını gösterirken, sıfır puan hiçbir bulguya rastlanmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinliklerde “öğretmen, öğrencilerin bilimsel odaklı bir soru ile meşgul olmalarına olanak tanır”, “öğretmen öğrencilerin sorularına yanıt olacak delil toplamak için planlama araştırmaları ile meşgul olur” ve “öğretmen belirli bir veriyi toplamak için öğrencileri yönlendirir yada sadece gereken verilerin bir kısmını sağlar. Genellikle veri toplama için iletişim kurallarını sağlar” öğretim durumları için en sık üçüncü derecedeki kriter ile karşılaşılmıştır. Bu öğretim durumları için öğretmen adaylarının sorgulama temelli laboratuvar etkinliklerini öğrenci merkezli düzenlemede etkili oldukları belirlenmiştir. “Öğrenciler bilimsel odaklı soruları ele almak için delillerden sonuçlar ve/veya açıklamalar formüle eder”, “öğrenciler özellikle bilimsel anlayışı yansıtan alternatif sonuçlar/açıklamalar ışığında vardıkları sonuçları ve/veya açıklamaları değerlendirir” ve “öğrenciler birbirleri ile iletişime geçer ve önerdikleri sonuçları ve/veya açıklamaları savunur” öğretim durumlarının akran değerlendirilmesi sonucu en sık ikinci derecedeki kriter ile karşılaşılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının sorgulama temelli öğrenme ortamlarını oluşturabildikleri ancak sorgulama sürecinde en öğrenci merkezli durumları öğretime uygulamada yeterli olmadığı akran değerlendirilmesi sonucu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının derse katılım için öğrencileri teşvik ettikleri ancak bu konuda eksikleri olduğu görülmektedir.

Diğer bir sonuç olarak, öğretmen adaylarının sorgulama temelli geliştirdikleri etkinlik uygulamalarından akran değerlendirmesi sonucu aldıkları puanların birbirlerinden çok farklı olduğu görülmektedir. G2 ve G4 gruplarının puanları diğer gruplardan daha düşük iken, G9 ve G10 gruplarının puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak bazı grupların geliştirdiği etkinlik uygulamalarının sorgulama temelli yaklaşıma daha uygun olduğu belirlenmiştir. Genel olarak bütün grupların çok yüksek puanlar almadığı ve öğretmen adaylarının akran değerlendirmesi sonucunda sorgulama temelli uygulamalarda eksikleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikler sorgulama temelli olmakla birlikte öğretmen adaylarının bu konuda eksikleri olduğu

belirlenmiştir. Benzer olarak Bostan Sarioğlan (2018) sorgulamaya yönelik öğretim planlamada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel sorgulamanın doğasını anlamada her zaman yeterli olmadığını belirtmiştir. Bir diğer çalışmada elik ve Avcı (2018) fen bilgisi öğretmen adaylarının deneysel etkinlikler geliştirirken sorgulama becerilerini kullanmada yeterli olamadığı sonucu ile karşılaşmıştır. Ayrıca, Arslan, Ogan Bekiroğlu, Süzük ve Gürel (2014) fizik öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada laboratuvarda sorgulamanın az yapıldığını ve genellikle de sorgulamanın en düşük seviyesi olan sonucun doğrulandığı etkinliklerin yapıldığını belirtmiştir.

Sorgulama temelli etkinlik uygulamaları sonrası öğretmen adaylarının akranları tarafından değerlendirilmesi sonucunda, öğretmen adaylarının etkinlik uygulamalarını gerçekleştirdikleri ortamı genellikle daha öğrenci merkezli olarak düzenlemeye çalıştıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları, sorgulama temelli etkinlik uygulamaları sırasında akranlarının bilimsel sorular ile meşgul olmaları için olanak tanıdığını, bilimsel odaklı sorulara yönelik açıklamalar geliştirmeye olanak sağlayan bulguları kullanmalarını, bilimsel odaklı soruları ele almak için delillerden açıklama ve sonuçlar formüle etmelerini, bilimsel anlayışı yansıtan alternatif açıklamalar ışığında açıklamaları değerlendirmelerini ve birbirleri ile iletişime geçmede ve önerdikleri açıklamaları savunmayı sağladığını belirtmiştir. Böylece öğretmen adayları etkinlik uygulamaları sırasında sorgulamaya dayalı öğretim sürecinde aktif rol oynamışlar ve derse olan katılımları artmıştır. Alanyazında da sorgulama temelli laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının derse olan katılımını arttırdığını gösteren çalışmalar yer almaktadır (şen, Yılmaz & Erdoğan, 2016). Wolf ve Fraser (2008) ve Demirci (2015) yaptıkları çalışmalarda benzer olarak sorgulamaya dayalı sınıf ortamlarında öğrencilerin öğrenme sürecine katılımının arttığını belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın sonucunda sorgulamaya dayalı öğretim sürecinde öğretmeni merkeze alan öğretim durumlarından gruplarda çoğunlukla uzak durulmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak fen bilgisi öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikleri uygulama süresince sınıflarındaki sorgulama temelli öğrenme ortamlarını büyük oranda öğrenci merkezli düzenledikleri söylenebilmektedir. Benzer olarak Harris ve Rooks (2010) yaptıkları çalışmada sorgulama temelli öğrenme ortamlarının öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye doğru değiştiğini belirtmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılmıştır;

- Laboratuvar uygulamaları derslerinde öğretmen adaylarının etkinlik geliştirmeleri ve uygulamaları için daha fazla uygulama örneklerine yer verilebilir.
- Öğretmen adaylarına öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine ilişkin uygulamalar yapabileceği öğretim ortamları sunulabilir.
- Öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinin değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme yöntemlerine daha fazla yer verilebilir. Bu alışma da yapıldığı gibi akran değerlendirme ile birlikte öz değerlendirme çalışmaları da yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Anderson, R. D. (2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 1-12.

Arslan, A., Ogan Bekiroğlu, F., Süzük, E., & Gürel, C. (2014). Fizik laboratuvar derslerinin

araştırma-sorgulama açısından incelenmesi ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 11(2), 1-35.

- Bodzin, A. M., & Beerer, K. M. (2003). Promoting inquiry-based science instruction: The validation of the Science Teacher Inquiry Rubric (STIR). *Journal of Elementary Science Education, 15*(2), 39-49.
- Bostan Sarıoğlan, A. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerinden sonra bilimsel sorgulama hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*, 136-159.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (25 Baskı). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Çelik, H., & Avcı, Ö. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının deneysel etkinliklerde sorgulama becerilerini kullanabilme yeterlikleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 6*(1), 37-59.
- Demirci, N. (2015). *Fen bilimleri dersinde üst bilişsel araştırmaya dayalı öğrenmenin dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarılarına ve üst bilişsel süreçlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- DiBiase, W., & McDonald, J. R. (2015). Science teacher attitudes toward inquiry-based teaching and learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 88*(2), 29-38.
- Duban, N., & Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 7*(3), 769-784.
- Harris, C. J., & Rooks, D. L. (2010). Managing inquiry-based science: Challenges in enacting complex science instruction in elementary and middle school classrooms. *Journal of Science Teacher Education, 21*(2), 227-240.
- İzci, E., Göktaş, Ö., & Şad, S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirilmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 37-57.
- Jones, M. G., & Edmunds, J. (2006). Models of elementary science instruction: Roles of science specialists. *Elementary science teacher education: International perspectives on contemporary issues and practice*, 317-343.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Lederman, N. G. (2006). Syntax of nature of science within inquiry and science instruction. In *Scientific inquiry and nature of science* (pp. 301-317). Springer, Dordrecht.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *İlkokullar ve Ortaokullar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- National Research Council [NRC], (1996). *National science education standards*. Washington, D.C: National Academy Press.

- Saito, H., & Fujita, T. (2004). Characteristics and user acceptance of peer rating in EFL writing classrooms. *Language Teaching Research*, 8, 31–54.
- Schwartz, R. S., Lederman, N. G., & Crawford, B. A. (2004). Developing views of nature of science in an authentic context: An explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry. *Science education*, 88(4), 610-645.
- Şen, Ş., Yılmaz, A., & Erdoğan, Ü. I. (2016). Sorgulamaya dayalı laboratuvarlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(2), 443-468.
- Quigley, C., Marshall, J. C., & Deaton, C. C. M., Cook, M. P., & Padilla, M. (2011). Challenges to inquiry teaching and suggestions for how to meet them. *Science Educator*, 20(1), 55-61.
- Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, J., & Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(2), 249-2169.
- Tünkler, V. (2019). Akran değerlendirmenin öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerine etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, 206-221.
- Wolf, S. J., & Fraser, B. J. (2008). Learning environment, attitudes and achievement among middle-school science students using inquiry-based laboratory activities. *Research in Science Education*, 38(3), 321-341.

ZİHİNSEL YETERSİZLİK TANISI OLAN ÇOCUKLARA BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMINA DAYALI ÖFKE YÖNETİMİ ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Selvihan EROĞLU GARİP¹,

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir, Türkiye. Email: selvihan.e@outlook.com

Alev GİRLİ²,

² Emekli Öğretim Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü.

Özet

Sosyal beceriler atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol becerileri olmak üzere üç başlık altında gruplanmaktadır. Kendini kontrol becerileri grubunda yer alan öfke yönetimi becerisi başkaları ile anlaşmazlık durumunda öfkesini kontrol ederek uygunsuz davranışlardan kaçınmaktır. Öfkelenmek doğal bir duygudur ancak öfke sonrasında başkalarına veya kendisine zarar verecek davranışlar diğer insanlarla olan sosyal etkileşimi ve iletişimi olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmada, hafif düzey zihinsel yetersizliği ve %20 oranında işitme kaybı olan bir sekizinci sınıf öğrencisine öfkelenildiği durumlarda öfke yönetimi becerisinin bilişsel süreç yaklaşımı ile öğretiminin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. Öncelikle öğrencinin sosyal becerileri Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen ve Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş olan, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS (Social Skills Rating System) ölçeği ile değerlendirilmiştir. Öğrencinin günlük yaşamını en çok etkileyen beceri, veli ve öğretmen ve öğrencinin kendi görüşleri de alınarak “öfke yönetimi becerisinin olmaması” olarak belirlenmiştir. Daha sonra öfke yönetimi becerisinin kazandırılması için bilişsel süreç yaklaşımına uygun olarak bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bilişsel süreç yaklaşımı, alıcı ve ifade edici dil düzeyleri yüksek olan bireylere, problem çözme becerisi basamaklarını (sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme) kazandırarak sosyal becerileri kazandırmayı amaçlar. Bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanmış öğretim programına göre öğrencinin öfke yönetimi becerisi, üç ayrı başlangıç düzeyi oturumu ortalamasında %13 olarak ölçülmüştür. Bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanmış öğretim programı ile öğrenciyle sekiz öğretim oturumu yapılmıştır. Uygulama sürecinde bilişsel süreç aşamaları takip edilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından belirlenen beceri ile ilgili olarak hazırlanan öyküler kullanılmıştır. Sekiz öğretim oturumunun her birinin sonunda beş öykülük ayrı setler ile oturum sonu değerlendirmesi yapılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik kullanılmıştır. Son üç oturum sonunda yapılan öğretim sonu değerlendirmelerde öğrencinin davranışı gerçekleştirme düzeyi %64, %72 ve %80 olarak ölçülmüştür. Belirlenen süre sonunda öğrencinin hedeflenen ölçütü tam olarak karşılayamadığı ancak gelişme gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan sosyal beceri öğretiminin hedeflenen becerinin kazanımında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Becerinin çalışılması için belirlenen sürenin yeterli olmadığını gösteren bu bulgular çalışmanın hedeflenen %80 ölçütü üç oturum üst üste karşılanana kadar sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir. Çalışma sonrasında öğrencinin öğretmenleri ve velisi ile görüşülerek sosyal geçerlik çalışması yapılmıştır ve öğrencinin öfke yönetiminin arttığı bulunmuştur. Veli ve öğretmenler öğrencinin öfke yönetiminin eskisine göre daha iyi olduğunu ve çalışmanın olumlu olduğu görüşünü beyan etmişlerdir. Bu çalışma, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocuklara öfke yönetimi becerisinin kazandırılmasında bilişsel süreç yaklaşımının etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öfke yönetimi, bilişsel süreç yaklaşımı, zihinsel yetersizlik.

EXAMINING THE EFFECTIVENESS OF ANGER MANAGEMENT TRAINING PROGRAM BASED ON COGNITIVE PROCESS APPROACH TO CHILDREN WITH MENTAL DISABILITY

Abstract

Social skills are grouped under three headings as assertiveness, cooperation and self-control skills. Anger management which one of self-control skills group, a skill means avoiding inappropriate behavior by controlling anger. Anger is a natural emotion. But behaviors that harm others or themselves after anger negatively affect social interaction and communication with other people. In this article, the effectiveness of the cognitive process approach in teaching anger management skills to a middle school student with mild mental disability and 20% hearing impairment was investigated. One of the single subject research models, AB model was used in the study. First of all, the student's social skills was assessed by Social Skills Rating System scale (Gresham and Elliot, 1990), which validity and reliability were tested by Sucuoğlu and Özokçu (2005) for Turkey. Lack of anger management skills was determined as by taking the opinions of parents, teachers and the student. Later, a training curriculum for the cognitive process approach was prepared to gain anger management skills. Cognitive process approach aims to teach social skills by gaining the problem solving skills stages (social coding, social decide giving, social performance and social evaluation) to individuals with high receptive and expressive language. According to the program prepared according to the cognitive process approach, the student's anger management skill was measured as 13% at three different beginner levels. Later, eight teaching sessions were held with the student. The cognitive process stages of the application process were followed. The stories about anger management prepared by the researcher were used in the study. At the ends of the eight teaching sessions, the student's anger management skill was evaluated with separate sets of five stories were. Anger management skill, which was the initial level 13%, was measured as 64%, 72%, 80% in the last three session evaluations. Linear graphic, one of the graphic analysis techniques, was used in the analysis obtained data. At the end of the specified period, it is seen the student couldn't meet the targeted criterion fully, but he improved. Findings can be interpreted as social skills teaching prepared according to the cognitive process approach is effective teaching the targeted skill. After the study, a social validity study was conducted by interviewing the student's teachers and parents, it was found that the student's anger management increased. Parents and teachers stated that the student's anger management was better than before and that the study was positive. This study shows that the cognitive process approach is effective in providing children with mild mental disabilities with anger management skills.

Keywords: Anger management, cognitive process approach, mental disability.

GİRİŞ

Kendisi dışındaki kişiler ile kurulan iletişim ve etkileşim davranışlarını içeren sosyal beceriler, özel gereksinimli bireylerin ev, okul ve toplumsal tüm alanlarda çevrelerindeki diğer insanlar ile uyum içerisinde bir yaşantı sürdürebilmeleri için kazanmaları gereken en temel becerilerdendir. Ancak özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin akranlarına göre daha düşük olduğu, problem davranışlarının ise akranlarından daha fazla olduğu belirlenmiştir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Yapılan araştırmalar sosyal becerilerin ve oyun becerilerinin artırılması sonucunda zihinsel yetersizlikten ve otizmden etkilenmiş bireylerin problem davranışlarında azalma olduğunu göstermiştir (Papatğa, 2012). Bu, uygun sosyal becerilerin öğretilmesinin, uygun olmayan davranışları azalttığını göstermektedir.

Özel gereksinimli bireylere sosyal becerileri öğretiminde; doğrudan öğretim (Alptekin, 2012), bilişsel süreç yaklaşımı (Sucuoğlu ve Çifci, 2005 ; Girli ve Atasoy, 2010.), video ile öğretim

(Ergenekon, 2012), işbirliği ve drama ile öğretim (Avcıoğlu, 2012), yaratıcı drama (Akfırat, 2004) gibi öğretim yöntemleri kullanılmaktadır.

Sosyal beceriler atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol etme olmak üzere üç başlık altında gruplanmaktadır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Atılganlık becerileri, yardım beklerken zamanını uygun şekilde kullanma, sınıf ödevlerini zamanında tamamlama, sırasını söylemeksizin temiz ve düzenli tutma; işbirliği becerileri, sınıf çalışmalarında akranlarına yardım etmede gönüllü olma, diğerlerini etkinliğe katılmaları için davet etme; kendini kontrol becerileri ise anlaşmazlık durumunda öfkelerini kontrol edebilme, grup etkinlikleri için akranlarının fikirlerini kabul etme gibi sosyal becerileri içermektedir.

Kendini kontrol etme becerilerinden biri olan öfke yönetimi becerisi, özel gereksinimli bireylerin desteğe ihtiyaç duyabileceği becerilerden biridir. Öfke her bireyin sevmediği, istemediği, kışkırtıldığı, hayal kırıklığına uğradığı, haksızlığa uğradığını düşündüğü veya kendisini rahatsız eden durumlarla karşılaştığında hissettiği bir duygudur. Öfkelenmek doğal bir tepkidir ancak öfkelenildikten sonra gerçekleştirilen kendine veya başkalarına zarar verme, kötü davranma, aşırı tepki verme, bağırma, iletişimi kesme gibi olumsuz davranışlar diğer insanlarla olan sosyal etkileşimimizi ve iletişimimizi olumsuz etkilemektedir.

Özel gereksinimli bireyler öfkelenirken duygularını tanıma ve uygun davranışı gerçekleştirebilme noktasında desteğe ihtiyaç duyabilirler. Öfke kontrol ve yönetim programları bilişsel hazırlık, farkındalık düzeyini artırma, beceri kazandırma ve becerinin gerçek yaşama transfer edilmesini hedefler.

Öfke yönetimi, öğrencilerin öfke ifadelerini anlamalarına ve kontrol etmelerine yardımcı olmak için okullarda, kliniklerde ve danışma ofislerinde kullanılan çeşitli bilişsel davranışsal müdahaleleri tanımlamak için kullanılan terimdir (Kerr, 2012).

Çocukluktan yetişkinliğe kadar her yaşta özel gereksinimli olsun ya da olmasın her birey için öfkelenilen durumlar ve tepkiler değişmekle birlikte öfkelenme duygusu hayat boyunca karşılaştığımız bir durumdur. Öfkelenilen durumla baş edebilme ve duygularını tanıyarak öfkelenme sonucundaki davranışlarını yönetebilme becerisi ise, her bireyin sahip olması gereken bir sosyal beceridir.

Öfkelerini kontrol edememe durumu sonucunda “agresif” davranış denilebilecek uygun olmayan davranışlar ortaya çıkabilir. Bandura’ya göre (Akt; Larson ve Lochman, 2002) agresif davranış, temelde, başka herhangi bir davranış biçiminin kazanılmasını düzenleyen süreçlerle aynı şekilde öğrenilir. Uygun davranışın öğrenilmemesi sonucunda bireyler uygun olmayan davranışlar gerçekleştirmeyi öğrenmiş olabilirler. Dolayısıyla uygun davranışların öğrenilmesi öfke sonucunda gerçekleştirilen uygun olmayan veya saldırgan davranışların ortadan kalkmasını sağlayabilir.

Bireyin öfke yönetimini kazanabilmesi ve öfkelenildiği süreçleri yönetebilmesi için duygularını ve öfkeyi tanıyabilmesi, öfkelenildiğini fark edebilmesi, neden-sonuç ilişkisi kurabilmesi, seçenekler arasından tercih yapabilmesi ve uygun davranışı gerçekleştirebiliyor olması gerekir. Öfkelenildikten sonra gerçekleştirmesi gereken sosyal beceriler öfke yönetimi öğretimi sırasında öğretilir.

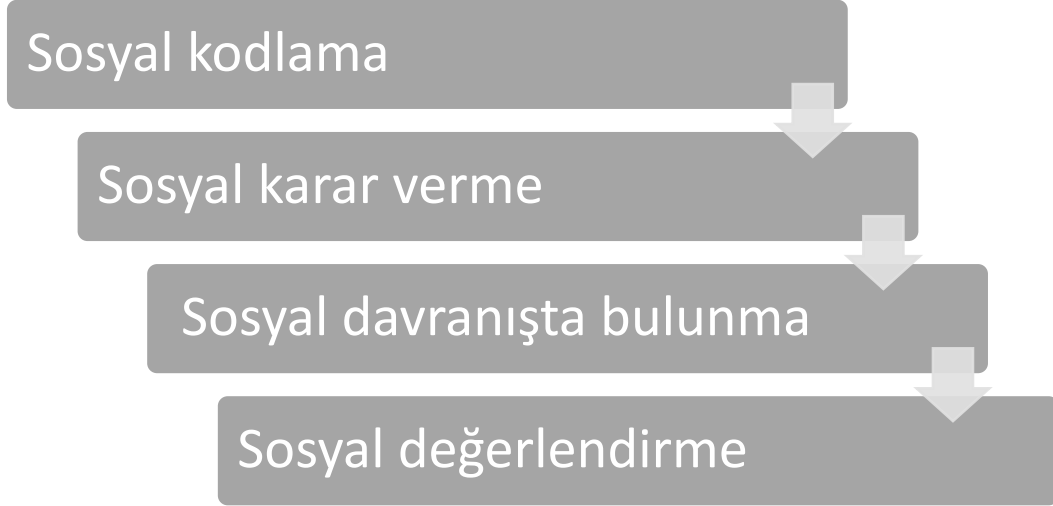
Öfke tanıma ve yönetimi davranışlarını kazandırmak için ise psikolojik müdahale uygulamaları ve eğitsel yöntemler mevcuttur. Bilişsel davranışçı terapi yöntemi, duyu termometresi, sorun kaydı, öğrenci el kitabı ile ABC kaydı, yaratıcı drama, gevşeme ve sakinleşme teknikleri eğitimi, grup ve bireysel terapi ve drama (Akfırat, 2004; Bahcivan ve Eyrenci, 2018; Kaçıra-Çapacıoğlu ve Yıldız-Demirtaş, 2017; Kerr, 2012; Tekinsav-Sütçü, Aydın ve Sorias, 2010) bunlardan bazılarıdır.

Bu çalışmada zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir bireye bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan eğitim programı ile öfkelerini kontrol ederek öfkelendiği durumlarda uygun davranışı gerçekleştirme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır.

Bilişsel Süreç Yaklaşımı

Bilişsel süreç yaklaşımı, alıcı ve ifade edici dil düzeyleri yüksek olan bireylere, problem çözme becerisi basamaklarını kazandırarak sosyal becerileri kazandırmayı amaçlar (Emecen, 2008).

Bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarını McFall (1982), sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal davranışta bulunma ve sosyal değerlendirme olarak özetlemiştir (Akt; Kulikoğlu, 2010).



Bilişsel süreç yaklaşımında sosyal kodlama, yaşanan durumun ne olduğunu kavrama; sosyal karar verme, olası davranış seçeneklerini belirleme; sosyal davranışta bulunma, uygun sosyal davranışı gerçekleştirme; sosyal değerlendirme ise uygun davranışın sonuçlarını bilme süreçlerini içermektedir.

Ülkemizde özel gereksinimli bireylere bilişsel süreç yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış sosyal beceri programları ile uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerisi ve alay edilmeye başa çıkma becerileri (Sucuoğlu ve Çifci, 2005. ; Girli ve Atasoy, 2010), paylaşma ve teşekkür etme becerilerinin (Emecen, 2008), öğretim çalışmasının yapıldığı araştırmalar mevcuttur. Ancak alan yazında zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylere bilişsel süreç yaklaşımı ile öfke yönetiminin öğretimini yapıldığı bir araştırmaya ulaşılmamıştır.

Özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol etme sosyal becerileri alanlarında detaylı olarak düzeylerinin araştırılmasına ve ihtiyaç duydukları öncelikli alanların belirlenmesine gereksinim olduğu görülmektedir. Kendini kontrol becerilerinden biri olan öfke yönetimi becerisi, özel gereksinimli bireylerin günlük yaşamalarını etkileyen, toplum ile uyum içerisinde bir yaşantı sürdürebilmeleri için kazanmaları gereken becerilerden biri olması nedeniyle; araştırılmaya ve geliştirilmesi için eğitim programları hazırlanmasına ihtiyaç duyulan bir beceridir. Öfkelendiklerinde bunu fark etmeleri, davranış seçeneklerini belirleyerek uygun davranışı öğrenmeleri ve gerçekleştirmeleri amacıyla farklı yöntem ve teknikler kullanılarak uygulanacak sosyal beceri öğretiminin etkililiğinin araştırılmasının özel gereksinimli bireyler sosyal beceri öğrenimleri için farklı öğretim programlarının geliştirilmesine olanak sağlayabilecektir.

Amaç

Bu çalışma, bilişsel süreç yaklaşımına uygun olarak hazırlanan öğretimin, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir özel eğitim sınıfı öğrencisine “öfke yönetimi” becerisinin kazandırılmasında etkili olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla şu soruya yanıt aranmıştır:

Bilişsel süreç yaklaşımına uygun olarak hazırlanan öğretimi, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylere öfke yönetimi becerisinin kazandırılmasında etkili midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. Tek-denekli araştırmalarda genellikle uygulama sonu verileri ile başlama düzeyi verilerini karşılaştırarak bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanır (Tekin, 2000). Bu araştırmada uygulamanın etkililiğine yönelik bir tahmin yürütmeye olanak sağlaması nedeniyle tek denekli araştırmalardan etkililik modellerinden AB modeli tercih edilmiştir. Araştırmada bağımsız değişken “bilişsel süreç yaklaşımına uygun olarak hazırlanan öfke yönetimi becerisi öğretimi”, bağımlı değişken ise, “öfkeli olduğu durumlarda öfkesini yönetebilme becerisi” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, İzmir ilinde 2019 yılı Mayıs ve Haziran aylarında bir ortaokulun özel eğitim sınıfında eğitimi gören, hafif derece zihinsel yetersizlikten ve %20 oranında işitme yetersizliğinden etkilenmiş erkek bir öğrenci ile yapılmıştır. Öğrenci, bir genel eğitim okulunun özel eğitim sınıfına ve buna ek olarak bir özel eğitim merkezine devam etmektedir. Öğrencinin özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1.

Öğrencinin Demografik Özellikleri

Öğrenci	Tanı	Yaş	Cinsiyet	Sınıf
1	Hafif ZY ve %20 İY	15	E	8.

Bilişsel süreç yaklaşımına uygun olarak hazırlanan öfke yönetimi becerisi öğretim programına katılacak öğrencinin seçiminde bazı önkoşul beceriler aranmaktadır. Bunlar;

- Verilen üç aşamalı sözel yönergeleri yerine getirebilme,
- Dinlediği bir öykü veya olayla ilgili sorulara sözlü olarak cevap verebilme,
- Dinlediği ortalama 100 kelimelik bir öyküyü 4-5 cümle ile anlatabilmek ve
- Araştırmada öğretilmesi hedeflenen sosyal beceride yetersiz olmaktır.

Yukarıdaki ölçütleri sağlayan 15 yaşında erkek bir öğrenci ile çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Hedef sosyal becerinin belirlenmesi amacıyla Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS (Social Skills Rating System) ölçeği uygulanmıştır. Başlangıç düzeyi ve öğretim oturumu sonu değerlendirmesi verilerinin toplanması amacıyla Çiftçi ve Sucuoğlu (2003) “Sosyal Beceri Eğitimi” kitabında yer alan veri kayıt formlarından yararlanılarak hedef sosyal beceriye uygun formlar hazırlanmıştır. Çalışılan öğrenci ile ilgili demografik bilgiler okul kayıtlarından alınmıştır.

a) Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS (Social Skills Rating System): Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilmiş olup, 30 sosyal beceriyi içermektedir. Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından geçerlik ve güvenirliği test edilmiş ve madde analizi yapılmış olup 1 maddesi çıkartılması uygun görülerek 29 maddeye düşürülmüş ve maddelerin sıralaması güncellenerek Türkçe formu oluşturulmuştur. Form uygulamacı tarafından öğrencinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılmıştır. Sahip olunan beceriler için +, sahip olunmayan beceriler ise – işaret konulmaktadır. Formun uygulanması ortalama 5 dk sürmüştür.

Öfke yönetimi Becerisi Öğretim Programı ve Kullanılacak Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi

Çalışmada araştırmacı tarafından belirlenen beceri ile ilgili olarak hazırlanan toplam 20 öykü kullanılmıştır.

Öğretim Süreci

Öğretime Hazırlık.

Öğrenciye öğretilecek becerinin belirlenmesi için Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından geçerliliği ve güvenirliği test edilmiş olan, Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-SBDS (Social Skills Rating System) ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek öğrenci ile çalışan özel eğitim öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Yetersiz görülen beceriler içinden aile ve öğrenci ile görüşülerek öğrencinin günlük yaşamını en çok etkileyen beceri olan “öfke yönetimi” becerisi hedef olarak seçilmiştir.

Başlangıç düzeyi ve öğretim oturumu verilerinin toplanması.

Öğretim sürecinde bilişsel süreç aşamaları izlenmiştir. Uygulamacı katılımcı öğrenci ile öfke yönetimi becerisinin öğretimi için her biri 40 dakika olmak üzere 8 öğretim oturumu yapmıştır. Öğrencinin beceriyi kazanım düzeyi bu oturumların kayıtları kullanılarak hesaplanmıştır.

Başlangıç düzeyi verileri.

Öfke yönetimi becerisinin başlangıç düzeyi verileri, 10 günlük bir süre içerisinde 3 ayrı oturum yapılarak elde edilmiştir. Veriler grafiğin başlangıç düzeyi verileri kısmına işlenmiştir.

Öğretim oturumu verileri.

Öğretim oturumları ayrı günlerde yapılan toplamda 8 oturumdan oluşmaktadır.

Ortam.

Hazırlanan sosyal beceri eğitim programı İzmir ilinde öğrencinin devam ettiği ortaokulun özel eğitim sınıfında uygulamacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öfke yönetimi becerisi öğretimi oturumlarının sonunda yapılan değerlendirmelerden elde edilen veriler grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik tekniği ile analiz edilmiştir. Çizgi grafiğinde her bir oturum sonunda elde edilen veri noktalarının birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Grafikteki yatay eksen zaman boyutunu, düşey eksen ise bağımlı değişkenin niceliksel değerini göstermektedir. Öğretim oturumları sonunda yapılan değerlendirmeler videoya kaydedilerek analiz edilmiştir. Videoların çekilmesi için öğrenci velisinden izin alınmıştır.

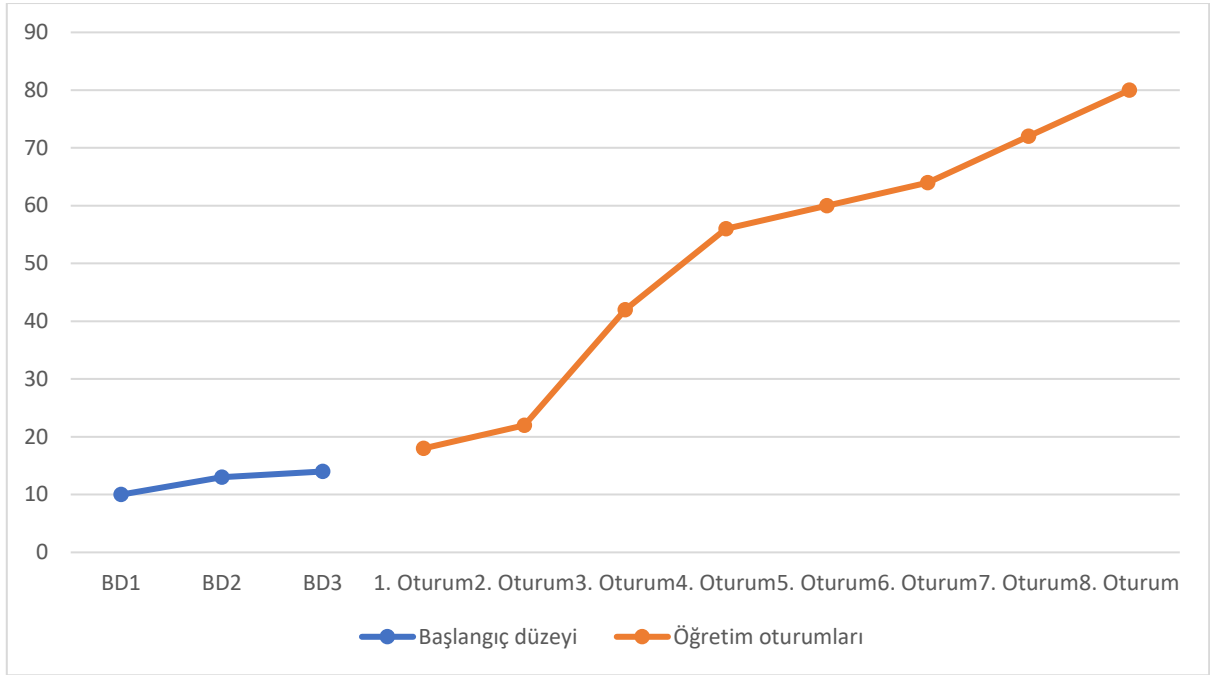
Geçerlik ve Güvenirlik

Öğrenci ile çalışan diğer öğretmenleri ve ailesi ile görüşülmüş, öfke yönetimi becerisinin çalışılmaması istenmiştir. Hazırlanan eğitim programının uygulandığı oturumlar dışında öfke yönetimi

becerisinin çalışılmaması sağlanmıştır. Çalışma sonrasında öğrencinin öğretmenleri ve velisi ile görüşülerek sosyal geçerlik çalışması yapılmıştır. Veli ve öğretmenler öğrencinin öfke yönetiminin eskisine göre daha iyi olduğunu ve çalışmanın olumlu olduğu görüşünü beyan etmişlerdir.

BULGULAR

Bu bölümde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ile "öfkelenildiği durumlarda öfkesini kontrol edebilme" becerisinin öğretilmesi amacıyla bilişsel süreç yaklaşımına uygun olarak hazırlanan sosyal beceri öğretiminin etkililiğine ilişkin toplanan veriler ile bu verilere ilişkin grafik çözümlemelere yer verilmiştir. "Öfkesini kontrol edebilme" becerisinin başlangıç ve edinim düzeyi verilerine ilişkin bulgular grafikte verilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Öfke yönetimi becerisinin başlangıç düzeyi ve öğretim oturumu sonu verileri

8 haftalık uygulama süreci sonucunda öğrencinin "öfke yönetimi" becerisi başlangıç düzeyi yüzdesinin %13'ten son oturumda yapılan ölçümlerde %80'e çıktığı görülmektedir. Birinci oturumdan sekizinci oturuma kadar yapılan oturum sonu değerlendirme oranları %18, %22, %42, %56, %60, %64, %72 ve %80 olarak ölçülmüştür. Belirlenen süre sonunda öğrencinin hedeflenen ölçütü tam olarak karşılayamadığı ancak gelişme gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu hazırlanan sosyal beceri öğretiminin hedeflenen becerinin kazanımında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Becerinin çalışılması için belirlenen sürenin yeterli olmadığını gösteren bu bulgular çalışmanın hedeflenen %80 ölçütü üç oturum üst üste karşılanana kadar sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen bulgular sonucunda zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sinirlendikleri durumlarda "öfkelerini yönetebilme" becerisini öğretmek amacıyla hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına temelli öfke yönetimi becerisi öğretiminin hedeflenen davranışın gerçekleştirilmesinde etkili olduğu

görülmektedir. Araştırma sonuçları Çifçi ve Sucuoğlu'nun (2003) özel gereksinimli öğrencilere sosyal beceri kazandırılmasında bilişsel süreç yaklaşımının etkili olduğunu belirledikleri çalışma ve Girli ve Atasoy'un (2010) asperger sendromu ve yüksek fonksiyonlu otizmi olan çocuklara bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında bilişsel süreç yaklaşımına uygun olarak hazırlanan programın etkili olduğunu belirledikleri çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Bilişsel süreç yaklaşımı bilişsel becerilere ve dile dayalı olduğundan verilen üç aşamalı sözel yönergeleri takip edebilmek, dinlediği ortalama 100 kelimelik bir öyküyü 4-5 cümle ile anlatabilmek ve öyküye ilişkin sorulara sözlü olarak yanıt verebilmek becerileri önkoşul beceriler olarak belirlenmiştir. Öğrencinin bu önkoşul becerileri sağlayacak dil becerilerine sahip olması çalışmanın etkili olmasını sağlayan faktörlerden biri olarak düşünülebilir. Belirlenen bir diğer önkoşul becerisi araştırmada öğretilmesi hedeflenen sosyal beceride yetersiz olmaktır. Öğretimin etkili olmasındaki bir diğer faktörün öğretilen becerinin öğrencinin gereksinimlerini karşılaması olduğu düşünülebilir. Belirlenen sosyal beceri öğrenci ile birlikte Sucuoğlu ve Özokçu'nun (2005) Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği Türkçe formu kullanılarak gereksinim duyulan beceri olarak belirlenmiştir. Aile ve öğretmen görüşleri alınarak hedeflenen beceri kazandırılması gereken öncelikli beceri olarak belirlenmiştir.

Öğretimin etkili olmasını sağlayan bazı faktörler olduğu düşünülebilir. Bu faktörler

- Öğrencinin öfkelenmediği durum ve ortamların öğretim programı hazırlanmadan önce birkaç ay boyunca uygulamacı tarafından gözlenmiş olması
- Hedeflenen sosyal beceriyle ilgili öykülerin araştırmacı tarafından öğrencinin öfkelenmediği durum, ortam ve kişilerle ilgili paralellik gösterecek biçimde hazırlanmış olmasının öğrencinin ilgisinin artırılmasını ve öykülerin anlaşılabilirliğini olumlu yönde etkilemiş olabileceği olarak sıralanabilir.

Uygulama oturumları sonucunda hedeflenen sosyal becerinin kazandırılmasında belirlenen süre yeterli gelmediği için ölçüte yaklaşılmakla birlikte tam olarak istenen ölçüte ulaşamamış olması nedeniyle öğretimin kararlılığının ve genelleme düzeyinin değerlendirilememiş olması bu çalışmanın sınırlılıklarıdır.

Bu çalışmadan belirlenen önkoşul becerileri karşılayan bir öğrenci ile çalışılmıştır. Bu çalışma bilişsel süreç yaklaşımının zihinsel yetersizliği olan çocuklara öfke yönetimi becerisinin kazandırılmasında etkili olduğunu göstermekle birlikte daha fazla çocukla çalışılması yöntemin etkililiğine olan inancı güçlendirecektir.

Girli ve Atasoy (2010) ile Sucuoğlu ve Çifçi (2003)'nin çalışmalarında öğretim programının uygulanmasında hedeflenen sosyal becerilerle ilgili öyküler ve resimler kullanılmıştır. Bu çalışmada ise yalnızca sosyal becerilerle ilgili öyküler kullanılmıştır. Üç çalışmanın sonuçlarının uyumlu olması bilişsel süreç yaklaşımına uygun olarak hazırlanan sosyal beceri öğretiminin farklı materyallerle ve farklı tekniklerle kullanılabilirliğini göstermektedir. Ayrıca bilişsel süreç yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış yazılımların incelendiği çalışmalar (Kulikoğlu, 2010), yeni becerilerin kazanılması, kalıcılık ve genelleme aşamalarında öğrenmenin teknolojik araçlar ile desteklenebilirliğini göstermektedir.

Ülkemizde özel gereksinimli bireylere sosyal beceri öğretiminin yapıldığı çalışmalar mevcuttur. Özür dileme, yardım isteme, başladığı işi zamanında bitirme (Özokçu, 2008), kendini tanıtmaya, paylaşma (Sazak, 2003), teşekkür etme (Türer, 2010), oyuncuğu ile bağımsız biçimde 10 dakika boyunca oynama (Turkan ve Vuran, 2015) becerilerinin farklı yöntem ve teknikler kullanılarak çalışıldığı görülmektedir.

Öfke yönetimi becerisi üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında ise zihinsen yetersizliği olan bireylerin düzenli olarak spor yaptıklarında (Sonuç, 2012) ve çeşitli egzersiz ve sportif oyun programlarına katıldıklarında (Aslan ve Çalışkan, 2017) öfke düzeyinde bir değişiklik gözlenmediği ancak öfke yönetiminin arttığı belirlenmiştir. Sofronoff, Attwood, Hinton ve Levin, (2007) ise Asperger sendromu tanısı almış çocuklarla öfke yönetimi becerisinin öğretimine ilişkin bilişsel davranışçı müdahale programı temelli görüşmeler yapmalarının öfke yönetimi becerilerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmada ise öfke sonucunda ortaya çıkan davranışların değiştirilerek öfke yönetiminin artırılması hedeflenmiştir. Bu bakımdan normal gelişim gösteren ergenlerin öfke yönetimi becerilerinin bilişsel-davranışsal teknikler temel alınarak hazırlanan beceri öğretim programının dışı yönelik öfkenin azaldığını gösteren sonuçları ile birbirini destekleyen çalışmalar olduğu düşünülebilir (Cenkseven, 2003).

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda zihinsel yetersizliği ve OSB olan kaynaştırma öğrencilerine yönelik bilişsel süreç yaklaşımına uygun olarak sosyal beceri öğretiminin yaygınlaştırılması, eğitim programlarının etkililiğinin hedeflenen ölçütler ve kararlılık düzeyi sağlanana kadar öğretim oturumlarının sürdürülmesi, kazandırılan sosyal becerilerin kalıcılığının sağlanabilmesi için izleme oturumlarının yapılması, genellenebilirliğin sağlanabilmesi için çalışmalar yapılması önerilebilir. Bilişsel süreç yaklaşımına uygun olarak hazırlanan öğretimlerin çeşitli sosyal becerilerin öğretiminde ve alternatif davranış seçeneklerine yönelmeyi sağlayarak problem davranışların sağaltılmasında etkililiğine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Alan yazında bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri eğitim programlarının etkililiğinin incelendiği az sayıda çalışmaya erişilebilmiş olması tek denekli ve grup çalışmalarının artırılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Alptekin, S. (2012). Sosyal Becerilerin Zihinsel Engelli Öğrencilere Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1).
- Akfırat, F. (2004). Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2004.
- Aslan, Ş., ve Çalışkan, T. (2017). Zihinsel Engellilerde Egzersiz Ve Sportif Oyun Programı Öncesi Ve Sonrası Öfke Durumunun Karşılaştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(1), 32-40.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği. *Eğitim ve Bilim 2012, Cilt 37, Sayı 163*
- Bahcivan, O., ve Eyrenci, A. (2018). The Adaptation of Emotion Thermometer (ET) for Turkish Speaking Population..
- Cenkseven, F. (2003). Öfke yönetimi becerileri programının ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(2), 153-167..
- Emecen, D. (2008). *Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim ve Bilişsel Süreç Yaklaşımları ile Yapılan Öğretim Etkinliklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Ergenekon, Y. (2012). Otizmlili çocuklara videoyla model olma kullanılarak ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin öğretimi.

- Girli, A. ve Atasoy, S. (2010). Otizm Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerine Uygulanan Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 990-1006, 2010. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Çapacıoğlu, G. K., ve Demirtaş, V. Y. (2017). Yaratıcı dramının öfke denetimi becerilerine etkisi. *Elementary Education Online*, 16(3).Kerr, M. M. (2012). *Anger Management Module 8*. University of Pittsburgh. Virginia Department of Education Division of Special Education and Student Services.
- Kerr, M. M. (2012). *Anger Management Module 8*. University of Pittsburgh. Virginia Department of Education Division of Special Education and Student Services.
- Kulikoğlu, V. (2010). *Bilişsel Süreç Yaklaşımı ile Sosyal Beceri Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Larson, J. ve Lochman, JE (2010). *Okul çocuklarının öfkeyle baş etmelerine yardımcı olmak: Bilişsel-davranışsal bir müdahale*. Guilford Press.
- Özokçu, O. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Papatğa, E. (2012). *Otizimli Çocukların Oyun Becerileri ile Davranış ve Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim dalı.
- Sazak, E. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Sofronoff, K., Attwood, T., Hinton, S., ve Levin, I. (2007). A randomized controlled trial of a cognitive behavioural intervention for anger management in children diagnosed with Asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(7), 1203-1214.
- Sonuç, A. (2012). *Zihinsel engellilerde sporun öfke düzeyine etkisi* (Master's thesis, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı).
- Sucuoğlu, B. & Çiftçi, İ. (2003). *Bilişsel süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*.
- Sütçü, S. T., Aydın, A., ve Sorias, O. (2010). Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmak için bilişsel davranışçı bir grup terapisi programının etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(66), 57-67.
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı Tek-Denekli Araştırma Modelleri. *Özel Eğitim Dergisi* 2000 2(4)1 12
- Tekinsav-Sütçü, S., Aydın, A. ve Sorias, O. (2010). Ergenlerde Öfke ve Saldırganlığı Azaltmak için Bilişsel Davranışçı Bir Grup Terapisi Programının Etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*, Aralık 2010, 25 (66), 57-67.
- Turhan, C., ve Vuran, S. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykü ve Video Model Uygulamalarının Etkililik ve Verimlilikleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2).

COVID-19 SALGIN DÖNEMİNDE İLKOKUL 1. SINIFA BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERİN SÜRECE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Duygu HAMLİ¹

¹Dr. Refik Saydam İlkokulu, Çankırı, E-mail: direvul55@hotmail.com

Behsat SAVAŞ²

²İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail: bsavasb@gmail.com

Özet

Dünya'nın gündemini oluşturan en önemli konu; Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgın hastalığıdır. Hastalık ile ilgili bilinmezlik, bulaşma şekli, hızlı yayılması, vaka sayılarındaki hızlı artış ve ölümler Dünya genelindeki çoğu okulun kapanmasına neden olmuştur. Öğrenciler, 2019-2020 eğitim öğretim yılı 2. dönemini uzaktan eğitim ile tamamlamışlardır. Sosyal yaşamı derinden etkileyen Covid-19 salgın hastalığı "Yeni Normal" adı verilen düzene uyum sağlamayı zorunlu kılmaktadır. 2020-2021 eğitim öğretim yılı birinci döneminde, kontrollü sosyal yaşama geçilmesi ile okulların kademeli olarak yüz yüze eğitime başlaması kararı alınmıştır. Maske, mesafe ve hijyen kurallarına dikkat edilerek; yüz yüze eğitime geçişte öncelik verilen gruplardan biri, ilkokul 1. Sınıf öğrencileri olmuştur. Bu bağlamda okula başlayacak ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin, süreç ile ilgili görüşlerinin, sürecin şekillenmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, bu süreçte okula başlayacak 1. Sınıf öğrencilerinin sürece ilişkin görüşlerini almaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma verileri yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşmelerde öğrencilere, (a) Covid-19 salgın hastalığından okulda kendilerini nasıl koruyacakları, (b) okulda en çok neyi yapamayacak olmalarına üzüldükleri, (c) okulların hiç açılmaması durumunda kendilerini nasıl hissedecekleri ve (d) maske takmanın kendilerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sekiz adet açık uçlu soru; yedi ilkokul 1. Sınıf öğretmenine gönderilmiş; öğrencilere uygun olan 4 soruyu seçmeleri istenmiştir. En çok seçilen 4 soru, öğrencilere sorulmak üzere belirlenmiştir. Araştırmanın verileri Çankırı il merkezindeki devlet okulunda ilkokul 1. sınıfa başlayan 25 öğrenciden elde edilmiştir. Veri analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, yüz yüze eğitim, 1. sınıf, ilkokul.

OPINIONS OF STUDENTS WHO BEGIN FIRST CLASS PRIMARY SCHOOL ON THE COVID-19 PERIOD PROCESS

Abstract

With the year 2020 we are in, new life has started. The COVID-19 epidemic, which emerged in Wuhan, China and then affected the whole world, deeply affected our living habits. Uncertainty about the disease, its mode of transmission, its rapid spread, rapid increase in the number of cases and deaths have caused schools to close at almost every level worldwide. Students in our country also had to complete the second semester of the 2019-2020 academic year with distance education. The Covid-19 epidemic, which deeply affects social life, makes it necessary to adapt to the "New Normal" order. In the first semester of the 2020-2021 academic year, it was decided that schools will gradually start face-to-face education with a controlled social life. Paying attention to mask, distance and cleaning rules; One of the groups prioritized in transition to face-to-face education was primary school 1st grade students. In this context, it is thought that the opinions of the first grade primary school students who will start school will contribute to the shaping of the process.

Purpose of the research; To contribute to the necessary improvements by taking the opinions of 1st grade students who will start school in the 2020-2021 academic year on the process. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The data of the study were obtained from 25 students who started primary school in the public school in Çankırı city center. Content analysis was used for data analysis. Research data were obtained through semi-structured interview forms. In the interviews, students were asked (a) how to protect themselves from the Covid-19 epidemic at school, (b) what they were most sorry for at school, (c) how they would feel if schools were never opened, and (d) how wearing masks affected them. Eight open-ended questions; sent to seven primary school 1st grade teachers; students were asked to choose 4 suitable questions. The 4 most chosen questions were determined to be asked to the students.

Keywords: Covid-19, face-to-face education, 1st grade, primary school.

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) Çin Ülke Ofisi, 2019'un Aralık ayında, Çin'in Hubei eyaletinin Vuhan şehrinde nedeni bilinmeyen pnömoni vakalarını bildirmiştir. Daha önce insanlarda görülmemiş bu etken; 7 Ocak 2020'de Corona virus (2019-nCoV) olarak tanımlanmıştır. Bir süre sonra, 2019-nCoV hastalığının adı COVID-19 olarak kabul edilmiş ve virüs SARS CoV'e benzerlik gösterdiğinden dolayı SARS-CoV-2 olarak isimlendirilmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020).

Bulaşma şekliinden dolayı tüm Dünya'yı çok kısa bir sürede etkisi altına almıştır. Hızlı vaka artışı ve ciddi ölüm oranları ile küresel bir boyut taşıyan Covid-19 salgın hastalığına karşı, tüm devletler ciddi önlemler uygulamıştır. Örneğin uluslararası tüm organizasyonlar iptal edilmiştir. World Health Organization (WHO), Covid 19 hastalarının tespit ve izole edilmesinin; temas ettikleri kişilerin takip edilmesinin hayati derecede önem taşıdığını belirtmektedir. Ayrıca sosyal hayattan uzaklaşmanın ve fiziksel temastan kaçınmanın bulaş riskini azaltmada önemli bir etken olduğu ifade edilmektedir (WHO,2020, s.2).

Arslan ve Karagül (2020, s. 3-4)'e göre, "sosyal mesafelenme" diye ifade edilen insanlar arasına mesafe konulmasını zorunlu kılan, günlük yaşamı ve çalışma hayatının düzenini, eğitim-öğretim yöntemlerini değiştiren; ulaşım, turizm ve hizmet sektörü başta olmak üzere ekonomiyi ciddi oranda olumsuz etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. Küresel düzeyde insan sağlığına tehdit olarak algılanan Covid-19 salgınının, önümüzdeki dönemde birey-devlet ve uluslararası düzeyde değişimin başlatıcısı/hızlandırıcısı olabileceği düşünülmektedir. Salgın küresel bir özellik kazandıkça, ekonomi, sağlık, sosyal yaşam gibi geniş çaplı bir yelpazede yaşamın tamamını etkilemekte ve bu durum her alana yansımaktadır (Ulutaş, 2020: 10). Eğitim, olumsuz etkilenen temel alanlardan biridir.

Dünya'nın dört bir yanındaki çoğu hükümet, Covid-19 salgınının daha fazla yayılmasını engellemek amacıyla okulları geçici olarak kapatmıştır. Milyonlarca öğrenci okulların kapanmasından olumsuz etkilenmiştir. UNESCO, ülkeleri, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okulların ani değişimden daha az etkilenmesi için destek sağlamaktadır. Bu amaçla uzaktan eğitim yolu ile herkes için eğitimin devamlılığını sağlamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, UNESCO tarafından başlatılan Küresel Eğitim Koalisyonu, daha önce yaşanmamış ani bir biçimde gelişen, eğitime ara verme döneminde öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştırıcı fırsatlar ve bir takım öneriler sunmaktadır (UNESCO, 2020).

UNESCO genel direktörü Audrey Azoulay (2020), sağlık ve diğer krizler nedeniyle daha önce de okulların geçici olarak kapatıldığını; ancak Covid-19 sebebiyle yaşanan bu durumun küresel ölçeği ve hızının benzersiz olduğu ifade etmiştir. Sürecin uzaması, eğitim için bir tehdit olarak algılanmaktadır. Üç farklı kıta, 22 ülke 4 Mart 2020 tarihinde okulları geçici olarak kapattığını duyurmadan, sadece 2 hafta önce Çin okulları kapattığını bildirmiştir (UNESCO,2020). Ülkemiz, dünya devletlerine paralel

olarak okulları geçici olarak kapatmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren televizyon ve internet tabanlı bir müfredatla ücretsiz uzaktan eğitim sürecini başlatmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim ders saatleri yeniden düzenlenmiştir. Öğretmenlerle öğrenciler arasında iletişimi sağlayan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ile internet üzerinden telafi eğitimleri yapılmıştır. Ayrıca EBA TV isimli televizyon kanalından gerekli eğitim desteği sunulmaya başlanmıştır. Birçok gönüllü öğretmen, televizyondan dersler anlatmaktadır.

Öğrenciler bu süreçte farklı sıkıntılarla karşılaşmış ve süreçten en çok etkilenen grup olmuşlardır. Sürecin uzaması öğrencilerin mağduriyetlerini artırmıştır. Sever ve Özdemir (2020) öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları aşağıdaki şekilde sıralamışlardır.

- Süreç boyunca kapatılan yerlerde çalışanların işten çıkarılması, işsizlik,
- Uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte internet bağlantısı ve tablet, bilgisayar vb. araçlarına sahip olmama,
- Sağlık sorunları, hastalığa yakalanma,
- Kırsal kesimde yaşama, internet alt yapısına sahip olamama,
- Psikoloji temelli problemler (evde uzun süre kalma, belirsizlik, stres, endişe) (Çetin ve Özlem, 2020).

Yaşanılan tüm bu sıkıntılar eşliğinde, öğrenciler eğitimlerini uzaktan olarak tamamlamalarının ardından “Yeni Normal” olarak ifade edilen yeni bir tanım hayatımıza girmiştir. Yeni normal hayatımızda, maske, mesafe ve temizlik konusunda duyarlık gösterilmesi gerektiği bildirilmektedir. Ne kadar süreceği kestirilemeyen bu süreçte, zorunlu olmadıkça dışarıya çıkılmaması gerektiği; çıkılması durumunda mutlaka maske takılması gerektiği ifade edilmektedir. İnsanların bulaş riskini azaltması açısından mesafe kuralına önem vermeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Ellerın sabunla en az 20 saniye boyunca yıkanması, su ve sabuna ulaşılmadığı durumlarda dezenfektan ile temizlenmesi gerektiği söylenmektedir. Yeni normal hayata uyum sağlamak oldukça zor olsa da, sürecin ne kadar uzayacağı bilinmediğinden bir an önce yeni koşullara alışılması gerekmektedir. 2020-2021 öğretim yılı birinci döneminde, yeni normal düzene göre kademeli olarak yüz yüze eğitime geçilmiştir. Maske, mesafe ve temizlik kurallarına uyum sağlayarak, öncelikle okul öncesi ve 1. Sınıflar yüz yüze eğitime başlamışlardır.

Alan yazın incelendiğinde Covid-19 ile ilgili özellikle tıp alanında ve sonrasında turizm, ekonomi, eğitim alanında araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Eğitim alanında yapılan araştırmalar genellikle uzaktan eğitim sürecine yöneliktir. Salgının boyutu ve riskleri düşünüldüğünde bu dönemde yüz yüze eğitime başlayan öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerinin alınması, belki de uzun bir süre devam edecek bu salgında, sürece yönelik çözüm yolları üretilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, Yeni normal düzende yüz yüze 1. sınıfa başlayacak ilkökul öğrencilerinin şu sorularla ilgili görüşleri alınmıştır:

1. Okulda Covid-19 salgın hastalığından kendini nasıl koruyacaksın?
2. Okulda Covid-19 salgın hastalığından dolayı neyi yapamayacak olmak seni üzüyor?
3. Covid-19 salgın hastalığından dolayı okulların hiç açılmasaydı kendini nasıl hissederdin?
4. Okulda Covid-19 salgın hastalığından dolayı maske takmak seni nasıl etkiliyor?

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Çankırı il merkezindeki Dr. Refik Saydam İlkokulu'nda 1. sınıfa başlayan farklı şubelerdeki 25 ilkokul 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	N=25
Cinsiyet	Kız	12
	Erkek	13
Okul öncesi eğitimi	Var	23
	Yok	2

Araştırmaya beş farklı şubeden gönüllü öğrenciler seçilmiştir. Görüşleri alınanlar, 12 kız, 13 erkek olurken, tamamına yakına okul öncesi eğitim aldığı gözlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Sekiz adet açık uçlu soru; yedi ilkokul 1. sınıf öğretmene gönderilmiş; öğrencilere uygun olan 4 soruyu seçmeleri istenmiştir. En çok seçilen 4 soru, öğrencilere sorulmak üzere belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri yer ve zaman belirlenerek görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin yazılı kaydı alınmıştır. Görüşmeler, maske ve mesafe kurallarına dikkat edilerek yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler görüşme soruları ile elde edilmiştir. Verilere içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Chen, Monion, ve Morrison (2007)'ye göre içerik analizi, sayısal veriler elde edebilmek adına, bilimsel yöntemler kullanılarak metin gibi ya da farklı biçimlerdeki içeriklerin, mesajların özetlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve sayısal olarak ifade edilmesidir (Akt. İslamoğlu, Ursavaş, Reisoğlu, 2015,s.166). Görüşme esnasında yazılı olarak alınan cevaplar birkaç kez okunmuş, her soru için ayrı kod listeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar birleştirilerek temalar elde edilmiştir. Temalar ile kodlar ilişkilendirilmiş ve tablolar oluşturularak sonuçlar ortaya konmuştur. Öğrenci örnek ifadelerine bulguları desteklemek adına zaman zaman yer verilmiştir. Öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3...Ö25 biçiminde ifade edilmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin, Okulda Covid-19 Salgın Hastalığından Kendilerini Nasıl Koruyacaklarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bulgularına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Covid-19 Salgın Hastalığından Korunma Yolları

Soru	Örnek ifade	Temalar	Kodlar	f (n=25)
Okulda Covid-19 salgın hastalığından kendini nasıl koruyacaksınız?	Elimi yıkayacağım. Kolonya dökeceğim.	Temizlik	El yıkamak, Kolonya dökmek	13
	Arkadaşlarımla ayrı dururum.	Mesafe	Sarılmamak, Uzak durmak	4
	Maskemi hiç çıkarmıyorum.	Maske	Maske takmak	8

Tablo 2’yi incelediğimizde 13 öğrenci kendilerini temizlik kurallarına uyarak koruyacaklarını belirtmiştir. Bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir.

Ö11- “*Peçeteye kolonya döküp, masamı sileceğim. Ellerimi dezenfektanla sileceğim.*”

Ö24- “*Kolonya döküyorum. Ellerimi bol bol yıkıyorum. Su içeceksem eğer önce elimi yıkarım, sonra suyum içirim.*”

Dört öğrenci salgında, çevredekilerle mesafelerini koruyarak okulda kendilerini koruyacaklarını ifade etmiştir. Örnek öğrenci cümleleri aşağıdaki gibidir.

Ö7- “*Sosyal mesafemi koruyacağım, kimseyle tokalaşmayacağım. Kimseye sarılmayacağım.*”

Ö25- “*Mesafemi koruyorum. Uzak sandalyede oturuyorum.*”

Öğrencilerin sekizi okulda Covid-19 salgın hastalığından kendilerini maske takarak koruyacaklarını belirtmişlerdir. Bu soru ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir.

Ö10- “*Maske takacağım. Gözden bulaştığı için siperlik takacağım. Mecbur kalmadıkça hiçbir yere dokunmayacağım.*”

Ö8- “*Maske takarak koruyacağım kendimi.*”

Covid-19 Sebabi İle Okulda Yapmak İsteyip; Yapamadıkları Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın bulgularına Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3.

Covid-19 Salgın Hastalığından Dolayı Öğrencilerin Yapamadıkları Etkinlikler

Soru	Örnek ifade	Temalar	Kodlar	f (n=25)
------	-------------	---------	--------	----------

Okulda Covid-19 salgın hastalığından dolayı neyi yapamayacak olmak sizi üzüyor?	Dışarı istediğim çıkamıyorum.	teneffüse gibi	Oyun	Piknik, Teneffüs	11
	Rahatça bir dokunamıyorum.	bir yere	Temas	Sarılmamak Dokunmamak	14

Tablo 3'ü incelediğimizde, 11 öğrenci Covid-19 salgın sebebiyle okulda oyun oynayamayacak olmalarına üzüldüklerini ifade etmişlerdir. Örnek öğrenci ifadeleri aşağıda belirtilmiştir.

Ö 23- “ Yaklaşmadan oyun oynamaya çalışmak beni çok üzüyor.”

Ö 17- “ Dışarıya teneffüse çıkıp, istediğim gibi oynayamıyorum.”

Öğrencilerin 14'ü rahatça temas edemeyecek olmalarından dolayı üzüldüklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir.

Ö20- “ Arkadaşlarıma ve öğretmenime sarılamamak beni çok üzüyor.”

Ö15- “ Hiçbir yere rahatça dokunamıyorum.”

Covid-19 Salgın Hastalığından Dolayı Okulların Açılmamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın bulgularına Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4.

Covid-19 Salgın Hastalığından Dolayı Okulların Açılmaması Durumunda Hissedilenler

Soru	Örnek ifade	Temalar	Kodlar	f (n=25)
Covid-19 salgın hastalığından dolayı okulların hiç açılmasaydı kendini nasıl hissederdin?	Kendimi kötü hissedirdim.	Mutsuzluk	Kötü,Üzgün	25

Tablo 4'ü incelediğimizde, öğrencilerin tümü Covid-19 salgın sebebiyle okulların açılmamış olsaydı üzüleceklerini ifade etmişlerdir. Örnek öğrenci ifadeleri aşağıda belirtilmiştir.

Ö19- “Kendimi çok üzgün hissedirdim.”

Ö1- “Okul açılmamış olsaydı çok üzülürdüm.”

Covid-19 Sebebi İle Maske Takmanın Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın bulgularına Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5.

Covid-19 Salgın Hastalığından Dolayı Maske Takmanın Etkileri

Soru	Örnek ifade	Temalar	Kodlar	f (n=25)
------	-------------	---------	--------	----------

Okulda Covid-19 salgın hastalığından dolayı maske takmak seni nasıl etkiliyor?	Kulaklarımı çok acıtıyor. Hem de terletiyor.	Rahatsız	Ter Acı	15
	Rahatım. Alıştım ve severek kullanıyorum.	Rahat	Alışma	10

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin 15'inin maske takmaktan rahatsız olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğrencilerin örnek cümleleri aşağıdaki gibidir.

Ö10- “Maske takmayı hiç sevmem aslında. İlk defa bu sene taktım. Çok terletiyor.”

Ö11- “ Maske beni terletiyor. Ağzım ve yüzüm çok terliyor ama takmak zorundayım.”

On öğrenci maske kullanmanın rahat olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir.

Ö2- “Maske takmaya alıştım, çok rahat ediyorum.”

Ö6- “ Rahatım maskenin içinde, alıştım.”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin, salgınla mücadelede en etkili yöntemi (yaklaşık %50) el temizliği, ikinci sırada maske kullanımı, üçüncü sırada sosyal mesafeyi benimsedikleri anlaşılmıştır. Hastalığın yayılmasını azaltan en önemli etkenin maske kullanımı olduğu dikkate alındığında, küçük yaşta çocukların maske kullanımında istenen düzeyde olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum çocuklara yönelik maske üretiminin yeterince yaygın olmamasından kaynaklanmış olabilir. Salgının özellikle arkadaşlarına temas etme, dokunma isteklerini yerine getirememekten yakınmaları söz konusu olmaktadır. Maskeli de olsa oyunlarını oynayabildiklerini düşündükleri anlaşılmıştır. Sürecin tüm öğrencilerce ortak mesajı duygu dünyalarını olumsuz etkiledikleri, kendilerini mutsuz olarak tanımlamışlardır. Mutsuz yaşanan çocukluk sürecinin gelecekte çocuklar üzerinde yaratacağı etkiler farklı araştırma konularını oluşturacağı tahmin edilmektedir. Maske kullanımı zorunlu olmasına rağmen öğrencilerin yarısından çoğu (%60) rahatsız olduklarını belirtmişlerdir.

Öneriler

Araştırma gözlem formları kullanılarak öğrencilerin davranışları belirlenebilir.

Okuma yazma becerisi kazanmalarını takiben anket veya akran değerlendirme formları ile pandemi sürecinde yaşananlar tespit edilebilir.

Öğretmenler ve ebeveynlerden çocukların tutumlarına ilişkin yargılar ortaya çıkarılabilir.

Çocuklara yönelik görseller, filmler kullanılarak duyarlıklarının gelişim düzeyleri test edilebilir.

KAYNAKLAR

Arslan, İ., ve Karagül, S. (2020). Küresel bir tehdit (covıd-19 salgını) ve değişime yolculuk. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 s. 1-36

- Akyol, C. (2020). Turizm eğitimi alan öğrencilerin covid-19 salgınına yönelik görüşleri, *Journal of Gastronomy, Hospitality, and Travel*. 3(1), s. 112-121.
- Arı, G. A., ve Kanat, H. M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Salgın Hastalıklar Özel Sayı*. s. 459-492
- Çetin, C., ve Anuk, Ö. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık: bir kamu üniversitesi öğrencileri örnekleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 170-189.
- Duban, N., ve Şen, F. G. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), s. 357-376. 09.11.2020 tarihinde <https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=650774e6-f7f0-4d54-b383-989469d607aa.pdf&key=43653> alındı.
- Külekçi Akyavuz, E., ve Çakın, M. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 6(2). s. 165-186
- Külekçi Akyavuz, E., ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737.
- İslamoğlu, H., Ursavaş, Ö.F. ve Reisoğlu, İ. (2015). Fatih projesi üzerine yapılan akademik çalışmaların içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 5(1). 161-183
- Sever, M., ve Özdemir, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde öğrenci olma deneyimi: Bir fotoses (photovoice) çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(4), 1653-1679.
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2020). Covid-19 Rehberi
- Ulutaş, U. (2020). Koronavirüs sonrası küresel trendler. (Edt. U. Ulutaş) COVID-19 Sonrası Küresel Sistem: Eski Sorunlar, Yeni Trendler, s. 10-19, Ankara: Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayınları. 6 Aralık 2020 tarihinde <http://www.sam.gov.tr/pdf/sam-yayinlari/sam-covid-kitap.pdf> alındı.
- UNESCO. (2020). Education: From disruption to recovery. 09.11.2020 tarihinde <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden alındı.
- UNESCO (2020). 290 million students out of school due to COVID-19: Releases first global numbers and mobilizes response. 10.11.2020 tarihinde <https://en.unesco.org/news/290-million-students-outschool-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbersand-mobilizes> adresinden alındı.
- Üstün, Ç., ve Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 Pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*. 25. s. 142 – 153 6 Ekim 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/pub/anoloklin/issue/53241/721864> adresinden alındı.
- World Health Organization, (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation report, 72.

VALUES NOMINATED FOR INSTRUCTION: PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES' PERSPECTIVE

Nesrin OZTURK

Izmir Democracy University, E-mail: nesrin.ozturk@idu.edu.tr

Abstract

MoNE's initiatives for embedding values into national curriculum started in 2005 and since then, values education has been a critical focus of educational implications. Regarding the developmental trajectory, pre-school is one of the important periods for individuals' personality and social adaptation that might potentially reflect values acquired and/or internalized. Because values might be practiced and acquired through methodologies of constructivism rather than didactic teaching, I asked pre-service pre-school teachers, in this study, to undertake a project of designing instructional practices as a partial requirement of a compulsory class. For this project, teacher candidates met at least one standard of the curriculum and focus on a particular core value by applying the principles of instructional design. By a content analysis methodology, I examined 49 (35 F and 14 M) teacher candidates' projects to detect their preferences and rationales for values education. The findings revealed that for their instructional design, pre-service teachers mostly focused on the following values; responsibility, love, self-care/sanitation, helpfulness/cooperation, and courtesy as in a frequency order. Gender differences were also observed in teacher candidates' value preferences. While responsibility was neutral, courtesy/kindness as well as love was mostly nominated by males and self-care/ sanitation and helpfulness/cooperation was highlighted by females. Moreover, although literature may relate values education to emotional domain of development, pre-service teachers mostly referred to cognitive and then, socio-emotional standards of the curriculum to integrate these values into instruction. Lastly, pre-service teachers' rationales for selecting a specific value pertained to extant social problems. Pre-service teachers highlighted following rationales for each value; a) individuals' incompetence during adulthood for responsibility, b) violence against animals, woman, and children for love, c) Covid-19 for self-care/ sanitation, d) loss of unity, respect, and communication among people for courtesy, and e) unequal distribution of goods and loss of justice for helpfulness.

Keywords: Values, pre-school, pre-service teacher, instructional design, curriculum, standards.

INTRODUCTION

The future of a society depends on its young generations. The basic law of Turkish National Education defines characteristics of its future society via its foundational aims. In its basic law, the Ministry of National Education (MoNE) emphasizes that schools aim to educate individuals who (a) abide to Atatürk's principles and understanding of a nation, (b) internalize, develop, and protect national, moral, humanitarian, sacred, and cultural values, (c) love his family, country, and nation, and (d) know his civic rights and perform duties and responsibilities to the democratic, secular, social, and constitutional state of Turkish Republic. It also aims to support individuals for the development of (e) a healthy whole-person, (f) a decent personality and character, (g) independent and scientific thinking, (h) a broad vision, (i) respect for human rights, (j) appreciation of the personality, (k) responsibility-taking for the society, and (l) creative and productive characteristics. Moreover, regarding individuals' interests, Turkish schools aim (m) to prepare students to function well in life cooperatively and (n) have a job which will make them happy and contribute to the welfare of the society (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). As a function of schools, individuals are supported to practice and internalize these fundamental goals.

For these fundamental purposes, the curriculum might be specifically designed to embed key values and skills. With this regard, MoNE took initiatives to improve, update, and/or change the national

curriculum in 2005 (Tedmem, 2017). In 2017, practitioners were introduced to the new curricula and standards that pertain to values education. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Durmus, head of the training division, emphasized that MoNE aims to develop and adjust traditional values to the threats and for the opportunities of the current world. By values education, students can get familiarized with the global and multicultural world, tune to out-of-school life, and develop critical thinking skills. The curricula that MoNE designed aims to animate the following core values; justice, friendship, honesty, self-regulation, patience, respect, love, responsibility, and helpfulness (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Values are merged into the national curriculum. That is, while practitioners teach for the standards, values are to be presented through methodologies of experiential learning rather than didactic teaching. Also, those values are to be practiced in a cooperative and holistic system of school, families, and society to build them (Tedmem, 2017). In each curriculum, core values are presented; yet, these values might show some variations regarding school and/or class levels. At the pre-school level, the spiral curriculum highlighted following core values; love, respect, cooperation, responsibility, tolerance, helpfulness, self-respect, self-confidence, and self-regulation (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Problem and Purpose of the Research

One of the primary purposes of education pertains to transferring core values the next generations (Topal, 2019). Pre-school is one of the important periods as the development is the fastest and children manage various acquisitions. Indeed, acquisitions during this period impact the development in the forthcoming years (Aral & Kadan, 2018). Regarding values education, pre-school period is crucial for children's being exposed to values in a social setting (Ogelman & Sarikaya, 2015) just after the excessive amount of family input (Yazar and Erkuş, 2013), individuals' personality development (Uzun & Köse, 2017), and social adaptation (Akitürk & Bağçeli Kahraman, 2019). On the other hand, values that children encounter and/or practice can determine social norms and rules for the next generation (Aral & Kadan, 2018).

While values can be recognized through behavioral indicators (Cengelci et al., 2013), values-based education mostly pertains to emotional development (Akbaş, 2008) as recognized in the national pre-school curriculum. The standards in Turkish pre-school curriculum pertain to cognitive, language, socio-emotional, motor development as well as self-care. The following standards may promote some of the core values;

- cognitive standard (N=1/21) about Atatürk,
- language standard (N=1/12) about use of language for communication,
- socio-emotional standard (N=15/17) about expressing himself, identifying and explain others' and his very own emotion, protecting rights, managing tasks, respecting differences, explaining different cultural values, taking responsibility, involving in activities about Atatürk, obeying rules, designing his environment, values art, trusting himself, recognizing different roles, and cooperating with others to solve problems,
- motor standards (N=1/5) about moving the body in harmony with music or rhythm, and
- self-care standards (N= 6/8) about cleaning and taking care of the body, organizing the environment, and protecting himself from treats (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

As seen in the previous section, only a limited number of the standards (24 out of 63) pertain to values. These standards mostly relate to the socio-emotional and self-care standards. Specifically, as Aral and Kadan (2018) found, these standards might promote the values of (a) responsibility, respect, solidarity, trust and love, dominantly and (b) tolerance, freedom, equality, friendship, and justice, subordinately.

For value-based education, teachers have a fundamental and crucial role (Ogelman & Sarikaya, 2015). Teachers' values may be visible through materials, methods and techniques, instructional preferences, or teaching behaviors and attitudes (Kozikoğlu, 2018; Tarkoçin et al., 2013). Also, they can set role-models of various behavioral, socio-emotional, and cognitive acts which may reflect values. Therefore, students are likely to be influenced by those values of teachers (Kozikoğlu, 2018; Tarkoçin et al., 2013). In research done with in-service or pre-service teachers (e.g. Gündüz et al., 2017; Kozikoğlu, 2018; Ogelman & Erten Sarikaya, 2015; Tarkoçin et al., 2013; Uzun & Köse, 2017) some values such as responsibility, respect, tolerance, and cooperation were highlighted. It is, therefore, possible for pre-school students to internalize those besides the ones taught on purpose, if at all.

While research done with in-service pre-school teachers is ample, there is a lack of research done with pre-service pre-school teachers. Regarding professional development and teacher efficacy, it is important to study core values that pre-service teachers are inclined to integrate into their instructional materials or activities both to ensure an efficient implementation of values-based education and to understand the extant and/or changing status-quo of values education. Also, some ignored values and problems in pre-service teachers' interpretation and implementation of values education can be identified, if at all. For the purpose of this study, the following questions will be answered;

- Which values do pre-school teacher candidates mostly focus to design a material and/or an activity?
- Do male and female pre-service teachers' value-preferences show any differences?
- Which standards do pre-school teacher candidates refer to design a material and/or activity to integrate a core value into a lesson?
- What is the rationale to teach preferred values?

THEORETICAL FOUNDATIONS

Definition of Value and Values Education

Values pertain to beliefs, judgements, standards, positions, and behaviors about good and bad or right and wrong. Values, indeed, guide individuals how to live a good or moral life (Akbaş, 2008). Values are entities highly-regarded and expected by the society (Aral & Kadan, 2018) as they compose the ways to live together and guide people's actions for unity (Akıtürk & Bağçeli Kahraman, 2019). Values characterize groups, trace changes over time, and explain motivational bases for attitudes, behaviors (Schwartz, 2012 as cited in Ülavere & Veisson, 2015), or thoughts (Özdemir Beceren & Bilgen, 2019). Depending on the needs, ideals, and change in societies, values might also change, diminish, or be transfer to the next generations (Topal, 2019).

Values education pertain to developing students' moral and character (Akıtürk & Bağçeli Kahraman, 2019). Researchers identified cultural and universal values that can be integrated into pre-school curriculum. The values for Turkish society can be listed as in the following; responsibility, sharing, honesty, respect, love, and cooperation (Yalcin et al., 2012 as cited Aral & Kadan, 2018). Whereas trust, tolerance, freedom, equality, justice, and friendship can be named for universal values (Ülavere & Veisson, 2015b).

Selected Literature for Values Education

This section presents recent research findings that pertain to values education at pre-school level. Research studies done with either pre-service or in-service pre-school teachers in Turkey reported that some values such as responsibility, respect, love, tolerance, cooperation, and honesty might precede the

other core values in the mainstream classrooms. Indeed, these value mostly pertain to cultural values according to Aral and Kadan's (2018) classification.

Understanding the status-quo of values in the national curriculum is important as it sets directions in the mainstream classrooms. The content analysis study done by Aral and Kadan (2018) identified responsibility, respect, solidarity, trust and love are dominantly referred through the pre-school curriculum standards. On the contrary, tolerance, freedom, equality, friendship, and justice were subordinate.

The previous study reported values highlighted in the national curriculum. However, it is also important to identify practitioners' positions and/or examine instruction for the reflections of the curriculum. One of the earlier studies conducted by Tarkoçin et al. (2013) that examined values in 4 Turkish preschool-classrooms. Through non-participant observation technique, researchers noted teachers' verbal and behavioral indicators that potentially related to values. Their findings confirmed that in total, 12 different values were called by teachers during instructional procedures. Among these, politeness, cooperation, responsibility, respect, and patience were nominated values. Similar to those findings, Yazar and Erkuş (2013) found that respect, love, and sharing should be studied in pre-school classrooms. However, they also reported that the curriculum presents values insufficiently; therefore, teachers' decision to integrate those vales into instruction might show variations. Lack of family-support, crowded classrooms, and teachers' motivation might impose difficulties for values education.

Ogelman and Erten Sarikaya (2015) also studied 46 in-service pre-school teachers' perception of values education. Their findings reported that teachers in the study emphasized respect, love, tolerance, responsibility, sharing, honesty, helpfulness, and cooperation. However, more than half of the teachers did not implement any programs for values education and majority of teachers stated that it is hard to teach values because of children's developmental characteristics, lack of family support and materials, and time-management. Moreover, Uzun and Köse, (2017) collaborated with 20 pre-school teachers and examined their perceptions and implementation of value education. They reported that teachers mostly emphasize love, respect, honesty, responsibility, homeland love, cooperation, tolerance, and sharing. Those teachers also stated that they teach values through drama, music, arts, and practices for Turkish language development. They also organized trips to institutions or organizations. In addition to drama and language activities, gameplays might also help develop values in educational settings.

Moreover, Gündüz et al. (2017) studied the acquisition of values while 23 pre-school children played 10 games. Analyzing the data gathered via observations and interviews with the children, Gündüz et al. (2017) found that by playing games, children assimilated the following values; respect, kindness, benevolence, tolerance, responsibility, patience, sensitivity, courage, and justice. These findings might signal pre-school teachers' positive attitudes towards values education. Indeed, Kozikoğlu (2018) studied 110 in-service pre-school teachers' attitudes and opinions about values education and confirmed previous findings. He reported that pre-school teachers held highly-positive attitudes towards values education and they believed that children should acquire respect, love, honesty, solidarity, responsibility, tolerance, and sanitation. The teachers also reported that drama, story-telling, and play could be useful for values education as reported by Uzun and Köse (2017). A recent study done by Akıtürk and Bağçeli Kahraman (2019) with 116 pre-service pre-school teachers reported that love, respect, tolerance, honesty, and cooperation were the most nominated values. These values were also personally important for teacher-candidates.

METHODOLOGY

Participants

The participants were pre-service pre-school teachers registered to a compulsory class (Instructional Technology and Materials Design; ITMD) of their program during 2019-2020 academic year. At the time, they were sophomores at a state university in the western Turkey and they took the class online because of Covid-19. In total, there were 49 pre-service teachers and 35 of them were female and 14 were males.

Research Design

This study employed content analysis methodology. To identify the core values for which pre-service teachers developed and/or adapted materials and activities, I analyzed teacher candidates' term papers submitted for the partial requirements of the ITMD. The codes included the following categories; national standards, values, and rationale for the initiatives. I did the coding twice at different intervals; there was no interrater.

Research Context

Nature of the ITMD class pertains to developing, adapting, and implementing activities and materials, efficiently and effectively. To help pre-service teachers meet objectives of the class, I asked pre-service students to study the pre-school national curriculum and think through the ASSURE model while participating in the class and preparing projects. That is, I wanted them to discuss student characteristics, socio-cultural environments, physical and/or technological potentials and liabilities, standards, strategies, potential implementation of activities and materials, and evaluation of all instructional components (e.g. students' achievement, teacher's efficacy, materials appropriateness and effectiveness, and instructional flow). I also asked them to think about values which they would consider crucial for the best potentials of individuals and the welfare of a society. That is, they were asked to provide rationales for their arguments about values.

Data Sources and Data Collection Procedures

The data came from pre-service teachers' term papers submitted for the partial fulfilment of the ITMD class. While they prepared their projects, they were reminded to consider the ITMD class's objectives, the national pre-school curriculum, literature's and MoNE's instructional suggestions about values education, and developmental characteristics of target population. In Piaget's developmental framework, pre-school children are in the pre-operational stage (McLeod, 2018). At this stage, children can think symbolically; however, not necessarily use cognitive operations. Children build experiences about the world through adaptation and progressing toward the concrete stage via logical thought. At the end of this stage, they can mentally represent objects or events and engage in symbolic play (McLeod, 2018). Therefore, when pre-service teachers developed and/or adapted instructional materials or activities, as Aral and Kadan (2018) also emphasized, they designed concrete experiences and objects to be studied for values education instead of presenting the values in a didactic way.

Following a 14-week program of the ITMD course, pre-service teachers were required to submit a project for their final grade. The participants could develop the project throughout the semester. The project-reports were collected online.

Data Analysis Procedures

Data were analyzed using qualitative and quantitative methodologies. The values and national curriculum standards nominated by pre-service teachers were analyzed by frequencies. The reasons for pre-service teachers' nominating the values, on the other hand, were analyzed qualitatively.

FINDINGS

Values Highlighted by Pre-service Pre-school Teachers

By a frequency analysis, I found that while designing a material and/or activity for pre-school classes, pre-service teachers mostly integrated the following values in a frequency order; responsibility (29%), love (14%), self-care/sanitation (14%), helpfulness/cooperation (12%), and courtesy (politeness; 12%). However, some values like justice (6%), empathy (4%), patience (4%), tolerance (2%), and self-confidence (2%) were subordinate as seen on Figure 1.

An analysis done regarding the gender of the participants produced thought-provoking findings as seen on Table 1. Both male (N=6) and female (N=8) teachers focused on responsibility. Male pre-service teachers also emphasized courtesy/kindness (N=3) and love (N=3) as secondary set of values while females nominated self-care/ sanitation (N=6) and helpfulness/cooperation (N=5).

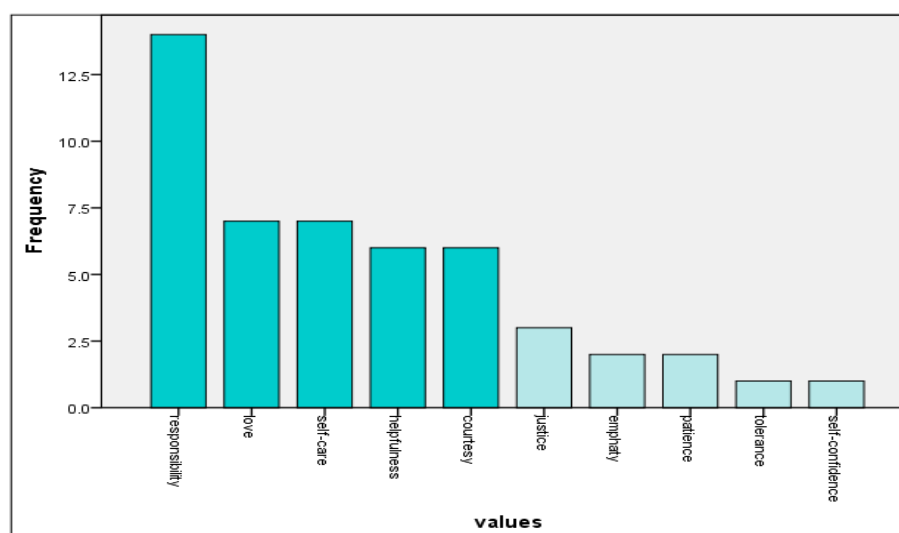


Figure 1. Values Highlighted by Pre-Service Pre-School Teachers

Table 1.

Gender and Frequency of the Values

	Responsibility	Love	Self-care	Courtesy	Helpfulness	Fairness	Empathy	Patience	Tolerance	Self-confidence	Total
Femal	8	4	6	3	5	3	2	2	1	1	3
Mal	6	3	1	3	1	-	-	-	-	-	5
fota	1	7	7	6	6	3	2	2	1	1	4
	4						74				9

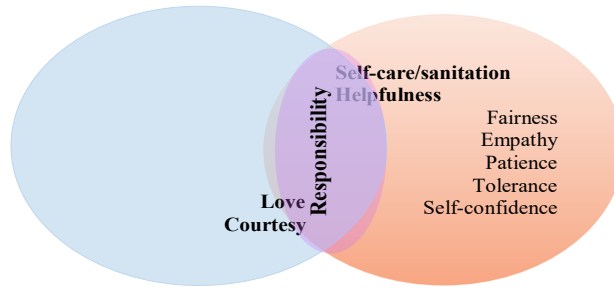


Figure 2. Gender and values

Standards for Values Education

Pre-service pre-school teachers were asked to utilize national curriculum and chose standards as a base for their materials and/or activity design. However, 5 of the participants did not refer to national standards; therefore, available 44 papers analyzed for primary standards and it was found that those participants referred to cognitive (N=20), socio-emotional (N=17), self-care (N=5), motor (N=1), and language (N=1) development standards to teach various components of the curriculum and values. In the following, Table 2 presents distribution of the standards by values.

Table 2.

Distribution of Standards by Values

	Responsibility	Love	Self-care	Courtesy	Helpfulness	Fairness	Empathy	Patience	Tolerance	Self-Confidence	Total
Cognitive	5	4	3	1	4			2	1		20
Language				1							1
Socio-emotional	7			4	1	3	2				17
Motor										1	1
Self-care	1		4								5
Not-referred	1	3			1						5
Total	14	7	7	6	6	3	2	2	1	1	

Also, 22 of those participants secondarily referred to socio-emotional (N=11), self-care (N=6), language (N=5), cognitive (N=3), and motor (N=2) development standards. As seen on Figure 3, for example, while pre-service teachers' initial standards pertain to cognitive and/or socioemotional, they also integrated motor and/or self-care standards to support teaching responsibility.

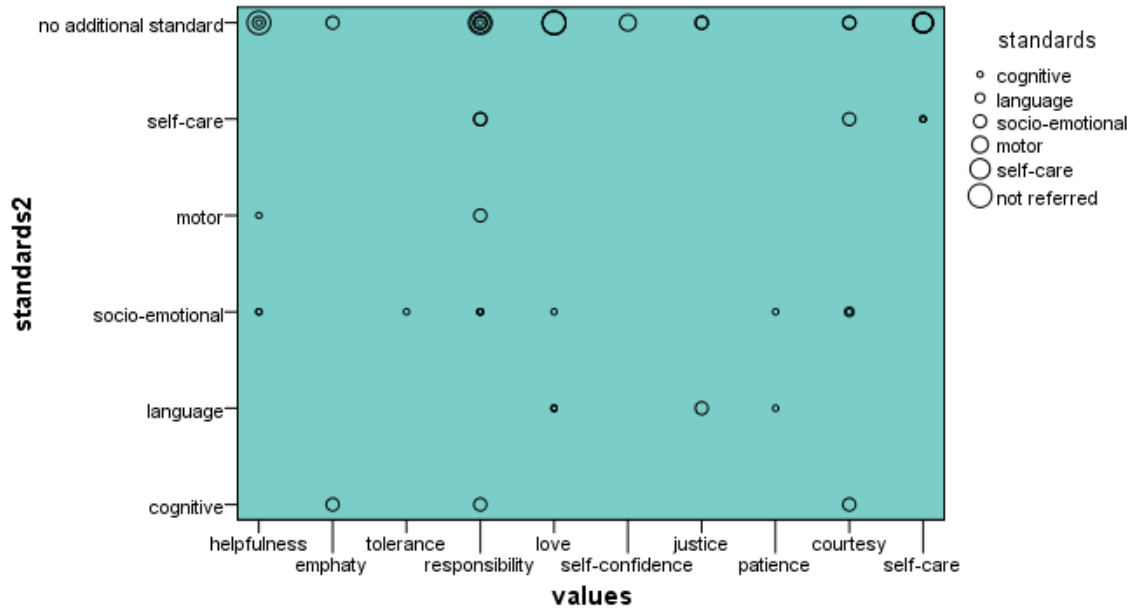


Figure 3. Values and Standards

Rationale for Teaching Values

In this section, the rationale that pre-service pre-school teachers provided for the prominent values will be disseminated. The most prominent value for both male and female pre-service teachers is responsibility. Pre-service teachers (N=14) in this study stated pre-school is the best time to internalize this value. 5 of them also referred to extant problems in the society and stated that most adults do not take responsibility or even if they do, they do not efficiently carry out the tasks. Moreover, most parents do not let their children do tasks for themselves rather they do most of the things for a child supposed to do (P.B). Such a status-quo is not sustainable (P.N). Pre-service teachers also stated that teaching for responsibility is important to support development of self-esteem (N=3), awareness (N=3), autonomy (N=3), self-respect (1), and relational reasoning (N=1) as well as motivation/perseverance to succeed (N=2), self-actualization (N=2), and respect to others (N=1).

Love and courtesy were the second prominent values. Love pertained to patriarchy (N=3, m), Ataturk's ideology (N=1, m), animals (N=4), and an abstract concept (N=2). All male participants emphasized that as a pre-service teacher, they care and love their country and do their best for its unity, advancement, and protection. One of the male teacher candidates emphasized that as a way of loving Turkey and as a teacher candidate, his guide is Ataturk. He believes that Ataturk's ideology of a nation, country, peace, and advancement can guide his teaching. Other pre-service teachers also highlighted love for animals; they believe that children should learn protecting, feeding, and respecting animals' freedom of life. One of the pre-service teachers (P.E) referred to the videos spread on social media presenting violence against animals at the time of class. She mentioned that such inhumane behaviors are not acceptable and animals also deserve a decent life-time. Another female pre-service teacher emphasized that while teaching the value of love towards animals, teachers should role-model children how to care, protect, feed, respect their freedom, and share the world with them. Lastly, two female pre-

service teachers explained love as an abstract concept and one stated that it is ‘the fundamental ground for all other values’ (P.S). Without it, a child cannot internalize for example, responsibility or sanitation. The other female pre-service teacher mentioned that love is necessary to stop ‘violence against women and child-abuse’ (P.EN).

For courtesy, all pre-service teachers (N=6) provided an extant problematic case. They stated that recently individuals cannot communicate well and there is no respect among the members of society and/or individuals towards each other; the unity of the society is jeopardized. To help fix this problem, children should learn how to respect and communicate with each other, well. Diversity is not a bad thing as long as the different do not suppress each other but respect to the other. One of the male pre-service teachers stated that diversity may be possible via courteous behaviors (P.M).

For self-care, most (N=4) of the pre-service teachers referred to COVID-19. They stated that by this pandemic, all societies should understand the importance of sanitation and pre-school is the best period for behavior-formation of self-care. Other pre-service teachers also emphasized that sanitation is a way of behaving and Turkish culture highlights it. Moreover, to support children’s immune system, self-care behaviors are crucial (P.Z).

Lastly, helpfulness is a value mostly emphasized by female teachers. 3 of them stated that helping others is important to establish, sustain, and protect unity among people; helpfulness is one of the fundamental values of a society. The goods are not equally distributed among people (P.F) and helping each other is almost diminished in today’s modern world (P.A) although it has been a distinctive characteristic of Turkish. Yet, children should not experience such an unfair world (P.E). Instead, they should learn helping each other for friendship, religious reasons, efficiency with time and energy, and for happiness (P.N). Also, helpfulness may promote other values such as empathy, justice, and responsibility which are subtle in the society (P.S).

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

In this study, pre-service pre-school teachers’ preferences and rationales for values were examined. MoNE’s initiatives to improve and incorporate values into curriculum and instruction produced some outcomes since then. Various studies, mostly done with in-service pre-school teachers, identified some dominant values in classrooms (e.g. Akitürk & Bağçeli Kahraman, 2019; Gündüz et al., 2017; Kozikoğlu, 2018; Ogelman & Erten Sarikaya, 2015; Tarkoçin et al., 2013; Uzun & Köse, 2017; Yazar & Erkuş, 2013). The prominent values mostly pertained to love, respect, tolerance, honesty, responsibility, and cooperation. However, in this study the frequency order was noted to change. Pre-service teachers mostly focused on responsibility, love, self-care/sanitation, helpfulness, and courtesy. As Schwartz (2012 as cited in Ülaver & Veisson, 2015) highlighted dominant values identified in this study might help trace changes over time. There might be influential and widespread changes in Turkish society in the last decade; therefore, the values nominated might show variations compared to the previous findings.

Values also might explain motivational bases for attitudes, behaviors, or thoughts (Özdemir Beceren & Bilgen, 2019). An examination of the rationales that pre-service teachers provided for their selection of a specific value, indeed, highlighted teachers’ sensitivity towards extant social problems. All pre-service teachers chose a value to fix a problem that they perceived in the society. They referred to a) immature parental roles and individuals’ incompetence during adulthood for responsibility, b) violence against animals, woman, and children for love, c) Covid-19 for self-care/ sanitation, d) loss of unity, respect, and communication among people for courtesy, and e) unequal distribution of goods and

loss of justice for helpfulness. As Topal (2019) emphasized, social needs might influenced per-service teachers' preferences of values as potential solutions to the current problems.

It is also important to note that previous studies did not examine the role of gender in teaching values. There might be some influences of gender and/or social roles especially regarding some values. In this study, self-care/sanitation and helpfulness mostly nominated by female pre-service teachers and patriarchy and/or courtesy by male pre-service teachers. In traditional Turkish culture, while females or 'mothers' are supposed to handle chores in the house, men are to be protective and respectful to their beloved ones including his country and female relatives. Following studies might examine the impacts of gender/ social roles on teachers' value selection and instruction.

Lastly, some scholars including Akbaş (2008) argued that values education mostly pertains to emotional domain. However, pre-service teachers in this study harmonized cognitive and socio-emotional standards for values education although only socio-emotional and self-care domains of 63 pre-school standards can relate to values, explicitly. While pre-service teachers created concrete materials and implemented various methods such play, drama, and story-telling to teach values as previously emphasized by MoNE and research (e.g. Gündüz et al., 2017; Kozikoğlu, 2018; Uzun & Köse, 2017), a potential factor to mingle standards from various domains to teach values might relate to the pre-service teachers' understanding of values education. Further research might investigate this aspect to explain the phenomena.

REFERENCES

- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9–27.
- Akıtürk, H. K., & Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 267–294. <https://doi.org/10.34234/ded.563493>
- Aral, N., & Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182159>
- Milli Eğitim Temel Kanunu, Pub. L. No. 1739 (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Cengelci, T., Hanci, B., & Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33–56.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoglu, H., & Gündüz, D. D. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kazandırılan Değerler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64–72. <https://doi.org/10.21666/muefd.303856>
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698–2720.
- McLeod, S. (2018). *Jean Piaget's Theory of Cognitive Development*. Simply Psychology.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Değerler Eğitimi Toplantısı*. <http://www.meb.gov.tr/degerler-egitimi-toplantisi/haber/15302/tr>
- Ogelman, H. G., & Erten Sarıkaya, H. (2015). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Denizli İli Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81–

100. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11234/134081>

- Özdemir Beceren, B., & Bilgen, Z. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Değer Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(April 2017), 363–379. <https://doi.org/10.17244/eku.558989>
- Tarkoçin, S., Berktaş, D., & Uyanık Balat, G. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 37–49.
- Tedmem. (2017). *Öğretim Programı Taslaklarında Değerler Eğitimi*. <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ogretim-programi-taslaklarinda-degerler-egitimi>
- Topal, Y. (2019). Değerler Eğitimi ve On Kök Değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245–254. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.543521>
- Ülavere, P., & Veisson, M. (2015a). The values of Estonian preschool childcare institutions' principals, teachers, and parents. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 13(2), 1791–1799. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.160>
- Ülavere, P., & Veisson, M. (2015b). Values and Values Education in Estonian Preschool Child Care Institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(2), 108–124. <https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0014>
- Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305–338.
- Yazar, T., & Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 196–211.

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN *AKADEMİK TÜRKÇE I* KİTABI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Dursun DEMİR

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, E-mail: dursun.demir@gop.edu.tr

Özet

Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin okuyacakları akademik bölümlerde, çalışanların ise iş hayatlarında kullanacakları dil ve iletişim becerilerinin öğretilmesini hedefleyen özel amaçlı dil öğretimi yabancı dil öğretiminin önemli bir parçasıdır. Akademik ve mesleki amaçlı olmak üzere iki alt kategoriden oluşan özel amaçlı dil öğretimi, çoğunlukla öğrenciler belirli bir dil seviyesine ulaştıktan sonra düzenlenir. Son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki uluslararası öğrenci sayısının hızla artması, akademik amaçlı dil öğretimini özel amaçlı dil öğretiminin en büyük alt dalı hâline getirmiştir. Bunun neticesinde, alana özel yeni ders materyalleri hazırlanmış ve sadece bu alanda yapılan bilimsel çalışmaların yayımlandığı dergiler yayın hayatına başlamıştır. Türkiye'deki uluslararası öğrencilere yönelik benzer çalışmaların Akademik Türkçe üst başlığı altında yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, birçok üniversitenin Türkçe öğretim merkezlerinde Akademik Türkçe dersleri verilmekte ve bu derslerde kullanılmak üzere ders materyalleri hazırlanmaktadır. Hazırlanan bu materyallerden birisi de Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I kitabıdır. Bu çalışma, söz konusu kitabının kelime yükünü tespit etmek ve bu kelimeleri iktisadi ve idari bilimler fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarındaki kelimelerle karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kelime sınırı olarak taban kabul edilmiştir. Akademik Türkçe I kitabı metin dosyası hâline getirilmiş ve AntWordProfilers adlı bilgisayar yazılımı kullanılarak kitapta yer alan bütün kelimeler alfabetik bir listeye dönüştürülmüştür. Bu listedeki kelimelerden çekim eki almış olanların hangi tabana ait olduğu tespit edilerek söz konusu kelimeler ilgili tabana bağlanmıştır. Hazırlanan listede 5.934 farklı kelimenin yer aldığı görülmüştür. Çalışmanın ikinci aşamasında bu kelimeler, Demir'in (2020) hazırladığı olduğu iktisadi ve idari bilimler fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarındaki kelimelerle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, Akademik Türkçe I kitabındaki kelimelerin % 64'ünün ortak derslerin kitaplarında geçtiği, ortak ders kitaplarında en çok tekrar eden ilk 1.000 kelimenin ise % 87'sinin Akademik Türkçe I kitabında yer aldığı tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda, iktisadi ve idari bilimler fakültesinde okuyacak uluslararası öğrencilerin Akademik Türkçe I kitabındaki kelimelerin büyük çoğunluğunu bölüm derslerinde kullanabilecekleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akademik amaçlı dil öğretimi, derlem, kelime öğretimi, akademik Türkçe, kelime yükü.

THE ANALYSIS OF COURSE BOOK CALLED *ACADEMIC TURKISH I* FOR INTERNATIONAL STUDENTS.

Abstract

Language for special purposes, which aims to teach language skills that graduate and undergraduate students will need at their departments and employees will need at their working places, is an important component of foreign language teaching. Language for special purposes is composed of two sub categories: Language for occupational and academic purposes and both these courses are organized after students reach a certain language level. The rapid increase in the number of international students in developed and developing countries in recent years has made language teaching for academic purposes the largest sub-branch of language for special purposes. As a result, new materials designed for these courses were prepared and journals including scientific studies only about language teaching for academic purposes were started to be published. Similar studies for international students in Turkey are carried out under the title of academic Turkish. In this sense, academic Turkish courses are given in the Turkish teaching centres of many universities and course materials are developed to be used in these

courses. One of these materials is the book titled “Academic Turkish I for International Students”. This study was carried out to determine the word load of this book and to compare these words with those in the textbooks of the common courses taught in the first year of the faculty of economics. Each base is accepted as a lemma. Academic Turkish I book was turned into a text file and all the tokens in the book were converted into an alphabetical list using computer software called AntWordProfiler. The tokens were linked to the relevant lemmas. It was seen that there were 5.934 lemmas in the prepared list. In the second stage of the study, these words were compared with those in the common course books taught in the first year of the faculty of economics. To do this comparison, the corpus prepared by Demir (2020) was used. The comparison showed that 64% of the words in the Academic Turkish I book were included in the books of the common courses. It was also determined that 87% of the most frequently used 1,000 words in these textbooks were included in the Academic Turkish I book. As a result of the study, it has been seen that international students who will study at the faculty of economics will be able to use most of the words they have learned in Academic Turkish book at their departments.

Key words: Language teaching for academic purposes, corpus, vocabulary teaching, academic Turkish, vocabulary load.

GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi, genel ve özel amaçlı dil öğretimi şeklinde ikiye ayrılmaktadır (Flowerdew & Peacock, 2001, s. 11). Gillett (1989, s. 92) ve Richards’ın (2001, s. 32) içeriğin öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillendirildiği bir yaklaşım diye tanımladıkları özel amaçlı dil öğretiminin 1960’lı yıllarda başladığı bilinmektedir. Basturkmen’e (2013, s. 4209) göre özel amaçlı dil kurslarının düzenlenmesinin gayesi öğrencilerin okuyacakları akademik bölümlerde veya çalışacakları iş hayatlarında kullanacakları dil ve iletişim becerilerinin öğretilmesidir. Bu kurslar belirli dil ve iletişim becerilerini öğretmek için açıldığından, bu öğrencilerin söz konusu dil ve iletişim becerilerinden hangilerine ihtiyacı olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu belirleme işlemine ihtiyaç analizi denir ve bu, özel amaçlı dil öğretiminin en önemli özelliğidir. Öğretim öncesi yapılan ihtiyaç analizinde öğrencilerin hangi sebeplerle ve ne kadar dil öğrenmek istedikleri tespit edilerek, onların ihtiyacı olan dil yapıları ihtiyaçları kadar öğretilir. Özel amaçlı dil öğretimindeki bir diğer özellik de öğrencilerden beklenen farklı görevlerdir. Bu anlamda Bojovic (2006, s. 490-491), dil öğrencilerinden, öğrenilen yabancı dilin kullanılacağı alanlardaki uzmanlar ile işbirliği ve hatta takım öğretimi yapmalarının beklendiğini ifade etmektedir.

Özel amaçlı dil öğretimi, akademik ve mesleki amaçlı olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır (Dudley-Evans, 2001, s. 132). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülke üniversitelerindeki uluslararası öğrenci sayısının son yıllarda giderek artması, bu öğrencilerin dil problemlerini çözmeye yönelik değişik ihtiyaç analizlerinin yapılması ve bu analizlere istinaden müfredat ve öğretim malzemelerinin geliştirilmesi gibi nedenlerle akademik amaçlı dil öğretimi, özel amaçlı dil öğretiminin en büyük alt dalı hâline gelmiştir.

Akademik amaçlı dil öğretimi iki farklı şekilde düzenlenebilmektedir. Birincisinde bütün akademik bölümlere yönelik ortak bir öğretim uygulanırken, ikincisinde her bir bölümün yapısına göre özel olarak tasarlanmış bir öğretim şekli uygulanmaktadır (Coffey, 1984, s. 4). Hutchinson ve Waters (1987, s. 166), değişik akademik bölümlerde kullanılan dilin ortak özelliklerini dikkate alarak ortak bir akademik dil öğretimini benimserken, Hyland (2002, s. 389) akademik bölümlerin bilgiye farklı yaklaşımlarını gerekçe göstererek akademik amaçlı dil öğretiminin bölümlere özel düzenlenmesini savunur.

Akademik Türkçe derslerinin son yıllarda birçok üniversitenin Türkçe öğretim merkezlerinde verilmeye başlandığı bilinmektedir. Bu derslerde kullanılmak üzere hazırlanmış, bulabildiğimiz ilk eser

Gazi Üniversitesi TÖMER'in hazırlamış olduğu Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I kitabıdır. Okuma becerisini akademik anlamda geliştirmeyi hedefleyen kitap 9 bölüm ve değişik bilim dallarına ait 50 okuma metninden oluşmaktadır. Her metinden sonra ilki kelime öğretimi ile ilgili olmak üzere değişik alıştırtmalar yer almaktadır. Ayrıca, her bölümün sonunda 50 soruluk bir kelime testi mevcuttur. Kitapta dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik metin ve alıştırtmalar yer almamaktadır. Mevcut çalışmada, söz konusu kitaptaki kelimeler uluslararası öğrenciler gözüyle incelenmiş ve Demir'in (2020) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarını bir araya getirerek oluşturduğu derlemdeki kelimeler ile karşılaştırılmıştır.

Bu çalışmada aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I kitabının kelime yükü nedir?
2. Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I kitabındaki kelimelerin ne kadarı İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarında geçmektedir?

YÖNTEM

Çalışmaya konu olan Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I kitabı taranarak PDF formatına dönüştürülmüş, daha sonra da AbbyFine Reader 10 programı kullanılarak kitabın kelime işlemci dosyasına dönüşümü sağlanmış ve kitap üzerinde şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

- a) Kitaptaki önsöz, içindekiler ve kaynaklar bölümleri ile bütün rakam ve sayı sembolleri, internet adresleri ve özel isimler silinmiştir.
- b) Çalışmada kullanılan bilgisayar yazılımının bir özelliği de iki boşluk arasındaki her bir veriyi ayrı bir kelime olarak kabul etmesidir. Bu yüzden “açık seçik, biyo kütle, boylu boslu, çağıl çağıl, x ışını” gibi, unsurlarından birisi Güncel Türkçe Sözlük'te³ yer almayan ikilemeler birleştirilerek tek kelime haline getirilmiştir.
- c) Kitaptaki kısaltmalar açılımlı hale getirilmiştir.

Bu silme ve birleştirme işlemlerinden sonra kitapta 52.041 kelime kalmış ve bu kelimeler üzerinde inceleme yapılmıştır. Çalışmada Anthony (2014) tarafından geliştirilen AntWordProfiler (Version 1.4.0) bilgisayar yazılımı kullanılmıştır. Söz konusu yazılım sadece metin dosyası halindeki verileri kabul ettiği için üzerinde yukarıdaki işlemler yapılan kitap, metin dosyası hâline getirilmiş ve yazılımın ilk veri girişine yüklenmiştir. Yazılımın ikinci veri girişine ilgili metnin kendisiyle inceleneceği kelime listesi girilmektedir. Buraya yüklenecek kelime listesi şu şekilde oluşturulmuştur: Öncelikle, yazılım kullanılarak kitapta yer alan bütün kelimeler alfabetik bir listeye dönüştürülmüştür. Liste üzerinde yapılan çalışma ile çekim eki almış kelimelerin kök veya gövde halleri tespit edilmiş ve bu kelimeler ilgili kök veya gövdelere bağlanmıştır. Hazırlanan listede 5.934 farklı (madde başı) kelimenin yer aldığı görülmüştür. Çalışmada kelime sınırı olarak taban belirlenmiştir. Kökler ve yapım eki almış kökler farklı birer kelime olarak kabul edilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında, Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I kitabındaki kelimeler İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarındaki kelimelerle karşılaştırılmıştır. Bunun için Demir'in (2020) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarından meydana getirdiği derlem ve kelime listesi kullanılmıştır. Söz konusu çalışmada Demir, dört farklı ders kitabını (İktisada Giriş, Hukukun Temel Kavramları,

³ Türk Dil Kurumu'nun (TDK) resmi sitesindeki çevrim içi Güncel Türkçe Sözlük.

Genel Muhasebe ve Anayasa Hukuku) bir araya getirerek 532.934 kelimelik bir derlem meydana getirmiş ve bu derlemde 8.050 farklı kelimenin yer aldığını tespit etmiştir. Verilerinin birbirleriyle karşılaştırılabilmesi için her iki çalışmanın derlem ve kelime listeleri aynı ölçütler kullanılarak oluşturulmuştur.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, çalışma sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1.

Akademik Türkçe I Kitabındaki Toplam (token), Çeşit (Type) ve Farklı Kelime (Lemma) Sayısı

	Toplam Kelime	Çeşit Kelime	Farklı Kelime	Kelime Katsayısı ⁴
Akademik Türkçe Kitabı	52.041	15.572	5.934	0,114

Tabloda görüldüğü üzere, Akademik Türkçe kitabında toplam 52.041 kelime vardır. Bu sayı, kelimelerin tekrarları ile birlikte toplam yekûnunu oluşturmaktadır. Tekrar eden kelimeler kitaptan çıkarıldığında kitapta 15.572 kelimenin kaldığı görülmektedir. Bu kelimelerden çekim eki almış olanların çekim ekleri silindiğinde, kitabın 5.934 farklı (madde başı) kelimedenden oluştuğu görülmüştür. Kitabın kelime katsayısı ise 0,114'tür.

Demir (2020) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarını bir araya getirerek bir derlem oluşturmuştur. Aşağıdaki tabloda, Akademik Türkçe I kitabındaki 5.934 farklı kelimenin %64'ünün söz konusu derlemde geçtiği görülmektedir. Tabloda görüldüğü üzere, Akademik Türkçe I kitabındaki 2.123 kelime derlemde yer almamaktadır.

Tablo 2.

Akademik Türkçe I Kitabındaki Kelimelerin Derlemdeki Temsil Oranı.

Kelimeler	Sayı	%
Ortak	3.811	64
Değişik	2.123	36
Toplam	5.934	100

Mevcut çalışmada ayrıca, Demir'in (2020) derleminde en çok tekrar eden 1.000 kelime belirlenmiş ve bu kelimelerin ne kadarının Akademik Türkçe I kitabında geçtiği araştırılmıştır. Tablo 3'te görüldüğü gibi, söz konusu 1.000 kelimenin 870'inin ilgili kitapta geçtiği tespit edilmiştir.

Tablo 3.

Ortak Dersler Derlemindeki En Sık Kullanılan 1.000 Kelimenin Akademik Türkçe I Kitabındaki Durumu.

İlk 1.000 kelime	Sayı	%
Akademik Türkçe I kitabında bulunanlar	870	87
Akademik Türkçe I kitabında bulunmayanlar	130	13
Toplam	1.000	100

⁴ Kelime katsayısı, farklı kelimelerin toplam kelimelere bölünmesi ile elde edilmiştir.

Demir (2020) yaptığı çalışmada, Göz'ün (2003) ilk 2.000 kelimesi arasında yer almayan ama oluşturduğu derlemde sık tekrar eden kelimeleri de belirlemiştir. Ortak dersler kelime listesi adını verdiği listede 135 kelime yer almıştır. Aşağıdaki tabloda, bu 135 kelimenin 101'inin Akademik Türkçe kitabında geçtiği ve bunun %75'e tekabül ettiği görülmektedir.

Tablo 4.

Ortak Dersler Kelime Listesinin Akademik Türkçe I Kitabındaki Durumu.

Ortak Dersler Kelime Listesi	Sayı	%
Akademik Türkçe I kitabında bulunanlar	101	75
Akademik Türkçe I kitabında bulunmayanlar	34	25
Toplam	135	100

SONUÇ VE ÖNERİLER

Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I kitabının kelime yükünü tespit etmek ve bu kelimeleri İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarındaki kelimelerle karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Akademik Türkçe kitabının toplam 52.041 ve 5.934 farklı (madde başı) kelimedenden oluştuğu görülmüştür. Kitabın kelime katsayısı ise 0,114'tür. Demir'in (2020) yaptığı çalışmada, Genel Muhasebe ve Anayasa Hukuku derslerinin kelime katsayıları 0,027, İktisada Giriş dersinin 0,026, Hukukun Temel Kavramları dersindeki ise 0,050'dir. Akademik Türkçe kitabının kelime katsayısı ilk üç ders kitabınının 4, son kitabın ise 2 katından fazladır. Bu sonuçlara göre, Akademik Türkçe kitabında diğer dört kitaba göre öğrencilerin her sayfada daha fazla yeni kelime ile karşılaştıkları ve bu kelimelerin kitapta çok fazla tekrar etmediği görülmektedir.

Akademik Türkçe I kitabındaki 5.934 farklı kelimenin 3.811'i İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi birinci sınıfta okutulan ortak derslerin kitaplarında yer almaktadır. Bu sayı %64'lük bir orana tekabül etmektedir. Akademik Türkçe I kitabını okuyan ve bu kitaptaki kelimeleri öğrenen öğrenciler, bu kelimelerin yaklaşık üçte ikisini ilgili fakültenin birinci sınıf ortak derslerinde kullanabileceklerdir. Demir'in (2020) oluşturduğu derlemde en çok tekrar eden 1.000 kelimenin %87'sinin ve aynı derlemde tespit edilen ortak dersler kelime listesindeki 135 kelimenin %75'inin Akademik Türkçe I kitabında geçtiği görülmüştür. Akademik Türkçe I kitabının sadece sosyal bölümlerde değil, fen ve sağlık bilimleri bölümlerinde okuyacak uluslararası öğrencilere de hitap ettiği düşünüldüğünde, bu üç sonucun da İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyacak uluslararası öğrenciler için iyi bir oran olduğu anlaşılmaktadır.

Akademik Türkçe I kitabı, içinde yoğun bir kelime öğretimi barındırmakta ve bu kelimelerin büyük çoğunluğunun İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyacak öğrencilere hitap ettiği görülmektedir. Bu sonuç Moralı'nın (2019) çalışması ile uyumludur. Kendisi yaptığı çalışmada, Akademik Türkçe I kitabındaki metinlerin sosyal bilimler alanında yoğunlaştığını tespit etmiştir.

İleride yapılacak çalışmalarda, fen ve sağlık bilimleri alanlarındaki metinlerden oluşturulacak derlemlerle de Akademik Türkçe I kitabındaki kelimeler karşılaştırılmalı ve kitabın bu iki alandaki kelimelere ne kadar yer verdiği tespit edilmelidir. Ayrıca, Akademik Türkçe I kitabındaki kelimeler uluslararası öğrenciler için hazırlanmış herhangi bir Türkçe öğretim setindeki kelimeler ile

karşılaştırılabilir ve bu kitabın Türkçe hazırlık sonrası öğrencilerin kelime hazinelerini ne kadar zenginleştirdiği tespit edilebilir.

KAYNAKLAR

- Anthony, L. (2014). AntWordProfiler (Version 1.4.0) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Web. 12 Nisan 2016. <http://www.laurenceanthony.net/software>
- Basturkmen, H. (2013). Needs analysis and syllabus design for language for specific purposes. C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, (7), 4209-4217. Oxford: Wiley Blackwell.
- Bojović, M. (2006). Teaching foreign languages for specific purposes: Teacher development. M. Brejc (Ed.), *Co-operative partnership in teacher education -Proceedings of the 31st annual ATEE conference*. Ljubljana: National School for Leadership in Education.
- Coffey, B. (1984). ESP-English for specific purposes (State of the art article). *Language Teaching* 17(1), 2-16.
- Demir, D. (2020). İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ortak derslerinde kullanılan kitaplardaki kelimelerin uluslararası öğrenciler gözüyle incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 23-39.
- Dudley-Evans, T. (2001). English for specific purposes. R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, 131-136. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., & Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A preliminary perspective. J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes*, 8-24. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillett, A. (1989). Designing an EAP course: English language support for further and higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 13(2), 92-104.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: How far should we go now? *English for Specific Purposes*, 21(4), 385-395.
- Moralı, G. (2019). Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe okuma metinlerinin ve etkinliklerinin değerlendirilmesi: Bir doküman incelemesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 57-72.
- Richards, J, C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

MÜZİK EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ

Erhan ÖZTÜRK¹

¹Kartal Bilim ve Sanat Merkezi, E-mail: erhanozturktr@gmail.com

Ajda Aylin CAN²

²Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-mail: acan@marmara.edu.tr

Özet

Sosyal beceriler, bireylerin başkalarıyla ilişkilerini kolaylaştıran, aileden sonra okul öncesi kurumlarda geliştirilebilen becerilerdir. Bu yüzden sosyal becerilerin geliştirilmesinde okul öncesi dönem önem taşımaktadır. Bu araştırma müzik eğitiminin okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerine olan etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın yöntemi öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel yöntemdir. Çalışma grubu (n=26), 2018-2019 eğitim-öğretim yılında anasınıfına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yoluyla seçilmiştir. Daha önce hiç müzik eğitimi almamış, Kartal'da bir ilkokulun iki anasınıfına devam eden 13 öğrenci deney, 13 öğrenci de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Uygulama süreci, ilk ve son haftalar öntest ve sontest olmak üzere 12 haftadır. Çalışmanın bitiminden 3 hafta sonra deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır. Deney grubu, okul öncesi eğitiminin yanında 10 hafta boyunca haftada 2 kez 30'ar dakika araştırmacı tarafından müzik eğitimine tabi tutulmuştur. Müzik eğitimi, sosyal değerler temalı şarkıların müzik, oyun ve dans öğeleriyle harmanlandığı etkinliklerden oluşmaktadır. Kontrol grubu ise ayrıca bir eğitime tabi tutulmayıp yalnızca okul öncesi eğitime devam etmiştir. Araştırmanın verileri Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş) ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde deney ve kontrol gruplarının öntest bakımından eş olup olmadığını belirlemede ve deney sonrası geldikleri son seviyelerin tespit edilmesinde Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontestlerinden elde edilen veriler de Wilcoxon Testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda deney grubunun sosyal beceriler öntest-sontest puanları incelendiğinde müzik eğitiminin bazı sosyal becerileri etkilemediği fakat sosyal becerilerin çoğunluğuna olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır. Kalıcılık testi sonuçları ise müzik eğitiminin sosyal beceriler genel toplam puanları üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonucuna göre araştırmacılara ve uygulayanlara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, sosyal beceriler, okul öncesi dönem.

THE EFFECT OF MUSIC EDUCATION ON SOCIAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

Social skills are skills that facilitate individuals' relationships with others and can be developed in preschool institutions after family. Therefore, the pre-school period is important for the development of social skills. This research aims to reveal the effect of music education on social skills of preschool children. The method of the study is a pretest-posttest control group quasi-experimental method. The study group (n=26) consists of students attending kindergarten in 2018-2019 academic year. The study group was chosen from the purposeful sampling methods through homogeneous sampling. The application period is 12 weeks, including the first and last weeks pre-test and post-test. 3 weeks after the end of the study, the follow up

test was applied to the experimental group. In addition to preschool education, the experimental group was subjected to music education by the researcher for 30 minutes twice a week for 10 weeks. Music education consists of activities where social values-themed songs are blended with music, game and dance elements. The control group, on the other hand, was not subjected to any further training and only attended pre-school education. The research data were collected using the Social Skills Assessment Scale (4-6 years old). In analyzing the data, Mann Whitney U Test was used to determine whether the experimental and control groups were equal in terms of pre-test and to determine their final levels after the experiment. The data obtained from the pretest and posttests of the experimental and control groups were also analyzed with the Wilcoxon Test. At the end of the study, when the social skills pre-test and post-test scores of the experimental group were examined, it was found that music education did not affect some social skills, but had a positive effect on most of the social skills. Follow up test results reveal that music education does not have a permanent effect on social skills overall scores. According to the last study, various suggestions were made to researchers and practitioners.

Keywords: Music education, social skills, pre-school period.

GİRİŞ

Sosyal beceriler, kişinin sosyal ortamlardaki etkileşiminde olumlu sonuçlar elde etmesine olanak veren, diğer insanlar ile daha iyi iletişim kurmasını sağlayan, sosyal açıdan kabul edilebilen ve öğrenilmiş olan davranışlardır (Durualp ve Aral, 2014). Sosyal beceriler, insanların çeşitli etkileşimlerde kendilerinin ve diğer bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını anlayarak ortama uygun olarak sergiledikleri davranışlardır (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Çocuğun içinde bulunduğu sosyal ortamda sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için sosyal becerilere de gereksinimi vardır. Çünkü bireyler sosyal beceriler sayesinde birbirleriyle daha iyi ilişkiler geliştirirler (Wilson ve Sabee'den akt: Günindi, 2011). Sosyal beceriler, bireyin toplumda kabul görmesini destekleyen ve sosyal ilişkilerinin olumlu bir şekilde sürmesine olanak sağlayan duygu, düşünce, tutum ve davranışlardır (Samancı ve Uçan, 2017).

Bireyin aile içi yaşamından sonraki en önemli sosyal çevresi okul hayatıdır ve sosyal beceriler, okul öncesi eğitim kurumlarında yaşantı yoluyla öğrenilmiş olmaktadır (Günindi, 2011). Sosyal becerilerin erken dönemlerde geliştirilmesi bireylerin ileriki yaşamları için önemlidir. Uzun dönemli araştırma sonuçları çocukluk dönemlerinde sosyal beceri gelişimi desteklenmiş çocukların, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde daha iyi eğitim ve iş, ruh sağlığı, daha az zararlı madde kullanımı ve suç oranı ile ilişkilendirildiğini göstermektedir (Jones, Greenberg ve Crowley, 2015).

Sosyal becerilerinde yetersiz olan çocukların ileriki yaşamlarında da birtakım eksikliklerle karşılaştıkları, kişiler arası ilişkilerde sorunlar çektikleri, akademik çalışmalarında zorlanabildikleri, duygusal ve davranışsal boyutlarda, meslek hayatlarında sorunlarla yüzleştikleri görülmektedir (Avcıoğlu, 2003). Çocukluk çağında sergilenen sosyal beceri ve duyuşsal davranış örüntülerindeki eksiklikler, ergenlik çağına gelindiğinde düşük bir ders başarısı, olumsuz tepkiler verme, duygusal yönden yetersizlik ve sosyal açıdan uyumsuzluk şeklinde kendini göstermektedir (Elliot ve Busse, 1991). Erken çocuklukta gözlenen düşük sosyal etkileşim, çocuğun ilerideki psikolojik durumu hakkında IQ skorları, ders notları, başarı testlerinden daha iyi bir yordayıcıdır (Hoza, 2007).

Müzik eğitiminin çocuklar ve gençlerin sosyal becerilerine olan etkisi birçok araştırmayla kanıtlanmıştır. Kokatsaki ve Hallam (2007) yaptıkları araştırmada toplu müzik yapmanın üniversite öğrencilerinin müzikal gelişimlerine katkıda bulunduğunu tespit etmiş; öğrencilerin kendilerini bir grubun

parçası hissettiklerini, grupta yararlı ve önemli olduklarını düşündüklerini, iş birliği içinde çalışmanın önemini kavradıklarını, ortak amaçlar için çalışmanın ve başarıya ulaşmanın hazzını yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğunun sosyal becerilerinin geliştiği saptanmıştır. Blandford ve Duarte (2004) tarafından yapılan bir araştırmada sosyal müzik merkezlerine (community music center) katılan ve grup müzik çalışmaları yapan bireylerin müzikal becerilerinin yanı sıra ve arkadaşlık, öz güven ve yeni bir ortama uyum sağlama becerilerinin iyileştiği bulunmuştur. Petrie (2020) tarafından yapılan bir araştırmada müzik ve dans eğitiminin lise öğrencilerinin birlikte çalışma becerilerine, dinleme becerilerine, yeni ortamlarda konuşma becerilerine olumlu anlamda etki ettiği, öğrencilerin arkadaşları ile pozitif sosyal ilişkiler geliştirdikleri saptanmıştır. Rabinowitch, Cross ve Burnard (2012) tarafından yapılan başka bir araştırmada bir yıl boyunca etkileşimli müzik grubuna katılan çocukların empati düzeylerinde iyileşmeler kaydedilmiştir.

Okul öncesi dönemdeki müzik eğitiminin çocukların gelişim alanları üzerindeki olumlu etkileri görülmektedir. Erken çocukluk döneminde müzik eğitimi yoluyla şarkılar söyleyen, oyunlar oynayan, dans eden, ritim çalışmalarında bulunan çocuklar birlikte hareket etmeyi, grup içinde sağlıklı davranışlar geliştirmeyi deneyimler. Bu deneyimlerin çocuğun sosyal hayatı algılaması ve iletişim becerileri edinimi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, müziğin okul öncesinde sosyal becerileri kazandırmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Literatürde Öziskender (2011)'in Orff Schulwerk yaklaşımıyla verilen müzik eğitiminin okul öncesi çocuklarının sosyal gelişimine etkisini araştırdığı çalışma ve Kurt (2016)'un danslı ve danssız müzik etkinliklerinin okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerine etkisini araştırdığı çalışma okul öncesinde müzik eğitimi ve sosyal beceriler eksenli araştırmalar arasındadır. Yine Sökezoğlu (2010) tarafından ritim hareket, şarkı temelli müzik eğitiminin çocuk esirgeme kurumunda kalan 7-11 yaş arası çocukların sosyal gelişimlerine etkisinin incelendiği araştırma da hem yaş grubu bakımından hem de korunmaya muhtaç çocuklarla yapılmış olmasından dolayı yapılan bu araştırmadan farklılık göstermektedir. Müzik eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisini sosyal değerler temalı şarkılarla araştıran bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu düşüncelerden hareketle okul öncesi çocuklarının sosyal beceriler kazanımının müzik eğitimi yoluyla gerçekleşip gerçekleşmeyeceği araştırmanın problem durumunu ortaya koymaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı müzik eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceriler kazanımına olan etkisini ortaya koymaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıda verilmiş hipotezlere cevap aranacaktır.

1. Deney grubuyla kontrol grubunun “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” (SBDÖ) öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Deney grubunun SBDÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Kontrol grubunun SBDÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
4. Deney grubu ile kontrol grubu SBDÖ sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
5. Deney grubunun SBDÖ sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. Bu desende önceden hazır olan gruplardan ikisi belli değişkenlere göre eşleştirilir. Eşleştirilen grupların işlem gruplarına seçkisiz olarak atanmasının ardından, iki gruptaki deneklerin uygulama başlamadan önce bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri yapılır. Uygulamada etkisi araştırılan deneysel işlem yalnızca deney grubuna verilir, kontrol grubuna ise hiçbir işlem yapılmaz. Araştırmanın sonunda gruplardaki denekler aynı araç ya da eş formlar ile yeniden ölçüme tabi tutulurlar (Büyüköztürk vd., 2012).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu olarak, amaçlı örnekleme yöntemiyle Kartal bölgesinde sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı okullar arasından Hesna Gündeş İlkokulu'nun iki anasını seçilmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Kartal Hesna Gündeş İlkokulu'na devam eden, daha önce müzik eğitimi ve değerler eğitimine yönelik ek bir eğitim almamış ve normal gelişim gösteren 9 kız, 17 erkek olmak üzere toplam 26 çocuktan oluşmaktadır. Bu çocuklardan deney grubunu 4 kız, 9 erkek olmak üzere toplam 13 çocuk (yaş aralığı: 60-66 ay), kontrol grubunu ise 5 kız, 8 erkek toplamda 13 çocuk (yaş aralığı: 60-66 ay) oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait detaylı bilgiler aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada çocukların sosyal beceri düzeylerini tespit etmek için Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6)” yaş kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler 9 faktörde toplanmıştır. Bu faktörler “Kişiler Arası Beceriler”, “Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri”, “Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri”, “Sözel Açıklama Becerileri”, “Kendini Kontrol Etme Becerileri”, “Amaç Oluşturma Becerileri”, “Dinleme Becerileri”, “Görevleri Tamamlama Becerileri”, “Sonuçları Kabul Etme Becerileri”nden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik hesaplamalarında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.98 bulunurken iki yarı güvenilirlik katsayısı 0.89, test tekrar test güvenilirlik katsayısı da 0.83 olarak tespit edilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmanın çalışma ve uygulama süreci, ilk ve son hafta öntest ve sontest olmak üzere toplam 12 hafta sürmüştür. Çalışma grubunun tespitinden ve öntestler yapıldıktan sonra deney grubuna sosyal değerleri temel alan müzik etkinlikleri uygulanırken kontrol grubuna ayrıca bir çalışma yapılmamıştır. Deney grubu ile 10 haftalık müzik eğitimi tamamlandığında her iki gruba da sontest uygulanmış, sontestten 3 hafta sonra deney grubuna kalıcılık testi yapılmıştır. Değerlendirme sonuçları istatistiksel analizlerden sonra raporlaştırılmıştır.

Deney grubuna yapılan eğitim haftada 2 gün, pazartesi ve çarşamba günleri olmak üzere 30 dakikalık dersler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Sevgi-hoşgörü, saygı, sorumluluk, iş birliği-yardımlaşma, nezaket değerlerini konu alan çocuk şarkıları bestelenmiştir. Derslerde şarkıların öğretiminde kullanılacak müzik aletleri, resimler, müzikler, ritim çalışmaları, hikayeler, oyunlar belirlenmiştir. Ders işlenişinde çocukların aktif olmasına, hareket-oyun-dans-ritim öğelerinin dersin merkezinde olmasına özen gösterilmiştir. Kontrol grubu ile müzik eğitimi yapılmamıştır. Ekler kısmında örnek bir etkinlik verilmiştir.

Araştırma yürütücüsü, okul öncesi müzik eğitimi alanında 12 yıllık tecrübeye sahiptir ve 2007 yılından beri Orff Schulwerk, Kodaly, Dalcroze gibi çağdaş müzik yaklaşım ve metotları konusunda Türkiye’de ve Avrupa’da uygulamalı seminerlere katılmaktadır.

BULGULAR

Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi deney grubuyla kontrol grubunun “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” (SBDÖ) öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaya yöneliktir.

Tablo 1.

Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBDÖ Öntest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	P
KB	deney	13	13.31	173.00	82.00	-0.128	0.898
	kontrol	13	13.69	178.00			
KDKEUSB	deney	13	15.54	202.00	58.00	-1.369	0.171
	kontrol	13	11.46	149.00			
ABBÇB	deney	13	14.85	193.00	67.00	-0.902	0.367
	kontrol	13	12.15	158.00			
KKEB	deney	13	13.12	170.50	79.50	-0.260	0.795
	kontrol	13	13.88	180.50			
SAB	deney	13	11.04	143.50	52.00	-1.653	0.098
	kontrol	13	15.96	207.50			
SKEB	deney	13	11.88	154.50	63.50	-1.098	0.272
	kontrol	13	15.12	196.50			
DB	deney	13	13.85	180.00	80.00	-0.235	0.814
	kontrol	13	13.15	171.00			
AOB	deney	13	15.38	200.00	60.00	-1.329	0.184
	kontrol	13	11.62	151.00			
GTB	deney	13	13.77	179.00	81.00	-0.182	0.856
	kontrol	13	13.23	172.00			
SBDÖ GENEL TOPLAM	deney	13	13.46	175.00	84.00	-0.026	0.980
	kontrol	13	13.54	176.00			
	Toplam	26					

(KB: Kişiler arası beceriler, KDKEUSB: Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, ABBÇB: Akran baskısı ile başa çıkma becerileri, KKEB: Kendini kontrol etme becerileri, SAB: Sözel açıklama becerileri, SKEB: Sonuçları kabul etme becerileri, DB: Dinleme becerileri, AOB: Amaç oluşturma becerileri, GTB: Görevleri tamamlama becerileri)

Tablo 1’de deney grubuyla kontrol grubu öğrencilerinin SBDÖ öntest puanları arasındaki farka ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre KB boyutu ($z=-0.128$, $p=0.898>0.05$), KDKDUSB boyutu ($z=-1.369$, $p=0.171>0.05$), ABBÇB boyutu ($U = -0.902$, $p=0.367>0.05$), KKEB boyutu ($z=-0.260$, $p=0.795>0.05$), SAB boyutu ($z=-1.653$, $p=0.0980.05$), SKEB boyutu ($z=-1.098$, $p=0.272>0.05$), DB boyutu ($z=-0.235$, $p=0.814>0.05$), AOB boyutu ($z=-1.329$, $p=0.184>0.05$), GTB boyutu ($z=-0.182$, $p=0.856 >0.05$) ve genel toplam ($z=-0.026$, $p=0.980>0.05$) olmak üzere SBDÖ’nün tüm alt boyutlarında ve testin genel toplam öntest puanlarında deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi deney grubunun SBDÖ öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık olduğunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 1.

Deney Grubuna Ait SBDÖ Öntest Puanları ile Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Değerleri

Alt boyutlar	Öntest-Sontest	N	S.O.	S.T.	z	P
KB	Negatif sıralar	1	1.00	1.00	-3.112	0.002
	Pozitif sıralar	12	7.50	90.00		
	Eşit	0				
KDKEDUSB	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-3.186	0.001
	Pozitif sıralar	13	7.00	91.00		
	Eşit	0				
ABBÇB	Negatif sıralar	3	2.00	6.00	-2.417	0.016
	Pozitif sıralar	8	7.50	60.00		
	Eşit	2				
KKEB	Negatif sıralar	3	6.33	19.00	-1.260	0.208
	Pozitif sıralar	8	5.88	47.00		
	Eşit	2				
SAB	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-3.189	0.001
	Pozitif sıralar	13	7.00	91.00		
	Eşit	0				
SKEB	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-2.530	0.011
	Pozitif sıralar	8	4.50	36.00		
	Eşit	5				
DB	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-3.193	0.001
	Pozitif sıralar	13	7.00	91.00		
	Eşit	0				
AOB	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-1.604	0.109
	Pozitif sıralar	3	2.00	6.00		
	Eşit	10				
GTB	Negatif sıralar	1	5.50	5.50	-2.646	0.008
	Pozitif sıralar	11	6.59	72.50		
	Eşit	1				
SBDÖ	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-3.180	0.001

GENEL TOPLAM	Pozitif sıralar	13	7.00	91.00
	Eşit	0		

(KB: Kişiler arası beceriler, KDKEDUSB: Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, ABBÇB: Akran baskısı ile başa çıkma becerileri, KKEB: Kendini kontrol etme becerileri, SAB: Sözel açıklama becerileri, SKEB: Sonuçları kabul etme becerileri, DB: Dinleme becerileri, AOB: Amaç oluşturma becerileri, GTB: Görevleri tamamlama becerileri)

Tablo 2’de deney grubunun ‘‘Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği’’ alt boyut öntest-sontest puanları arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre uygulama yapıldıktan sonra elde edilen puanlar değerlendirildiğinde, deney grubu öğrencilerinin KKEB boyutu ($z = -1.260$, $p = 0.208 > 0.05$) ve AOB boyutu ($z = -1.604$, $p = 0.109 > 0.05$) öntest-sontest puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ölçeğin diğer tüm alt boyutları ve ölçek toplam puanında sontest lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. KB boyutu ($z = -3.112$, $p = 0.002 < 0.01$), KDKEDUSB boyutu ($z = -3.186$, $p = 0.001 < 0.01$), ABBÇB boyutu ($z = -2.417$, $p = 0.016 < 0.05$), SAB boyutu ($z = -3.189$, $p = 0.001 < 0.01$), SKEB boyutu ($z = -2.530$, $p = 0.011 < 0.05$), DB boyutu ($z = -3.193$, $p = 0.001 < 0.01$), AOB boyutu ($z = -1.604$, $p = 0.109 > 0.05$), GTB boyutu ($z = -2.646$, $p = 0.008 < 0.01$) ve genel toplam ($z = -3.180$, $p = 0.001 < 0.01$).

Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezi kontrol grubunun SBDÖ alt boyut ve toplam öntest- sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 2.

Kontrol Grubuna Ait SBDÖ Öntest Puanları ile Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Değerleri

Alt boyutlar	Öntest-Sontest	N	S.O.	S.T.	z	P
KB	Negatif sıralar	2	1.50	3.00	-2.675	0.007
	Pozitif sıralar	9	7.00	63.00		
	Eşit	2				
KDKEDUSB	Negatif sıralar	5	6.20	31.00	-1.017	0.309
	Pozitif sıralar	8	7.50	60.00		
	Eşit	0				
ABBÇB	Negatif sıralar	3	8.67	26.00	-1.376	0.169
	Pozitif sıralar	10	6.50	65.00		
	Eşit	0				
KKEB	Negatif sıralar	3	5.00	15.00	-1.647	0.100
	Pozitif sıralar	8	6.38	51.00		
	Eşit	2				
SAB	Negatif sıralar	6	5.25	31.50	-0.410	0.682
	Pozitif sıralar	4	5.88	23.50		
	Eşit	3				
SKEB	Negatif sıralar	3	4.17	12.50	-0.791	0.429
	Pozitif sıralar	5	4.70	23.50		
	Eşit	5				
DB	Negatif sıralar	1	6.00	6.00	-0.957	0.339

	Pozitif sıralar	5	3.00	15.00		
	Eşit	7				
	Negatif sıralar	5	7.40	37.00		
AOB	Pozitif sıralar	7	5.86	41.00	-0.165	0.869
	Eşit	1				
	Negatif sıralar	2	4.50	9.00		
GTB	Pozitif sıralar	8	5.75	46.00	-1.912	0.056
	Eşit	3				
SBDÖ GENEL	Negatif sıralar	1	6.00	6.00		
TOPLAM	Pozitif sıralar	11	6.55	72.00	-2.591	0.010
	Eşit	1				

(KB: Kişiler arası beceriler, KDKEDUSB: Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, ABBÇB: Akran baskısı ile başa çıkma becerileri, KKEB: Kendini kontrol etme becerileri, SAB: Sözel açıklama becerileri, SKEB: Sonuçları kabul etme becerileri, DB: Dinleme becerileri, AOB: Amaç oluşturma becerileri, GTB: Görevleri tamamlama becerileri)

Tablo 3'te kontrol grubunun "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre kontrol grubundan elde edilen puanlar değerlendirildiğinde, kontrol grubunun KB boyutu ($z=-2.675$, $p=0.007<0.01$) ve genel toplam ($z=-2.591$, $p=0.010<0.05$) öntest-sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ölçeğin geri kalan tüm alt boyutlarında, KDKDUSB boyutu ($z=-1.017$, $p=0.309>0.05$), ABBÇB boyutu ($z=-1.376$, $p=0.169>0.05$), KKEB boyutu ($z=-1.647$, $p=0.100>0.05$), SAB boyutu ($z=-0.410$, $p=0.682>0.05$), SKEB boyutu ($z=-0.791$, $p=0.429>0.05$), DB boyutu ($z=-0.957$, $p=0.339>0.05$), AOB boyutu ($z=-0.165$, $p=0.869>0.05$), GTB boyutu ($z=-1.912$, $p=0.056>0.05$), istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin SBDÖ sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaya yöneliktir.

Tablo 3.

Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBDÖ Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
KB	deney	13	16.81	218.50	42.50	-2.210	0.027
	kontrol	13	10.19	132.50			
KDKEDUSB	deney	13	16.92	220.00	40.00	-2.296	0.022
	kontrol	13	10.08	131.00			
ABBÇB	deney	13	19.88	258.50	1.50	-4.287	0.000
	kontrol	13	7.12	92.50			
KKEB	deney	13	17.27	224.50	35.50	-2.572	0.010
	kontrol	13	9.73	126.50			
SAB	deney	13	19.27	250.50	9.50	-3.871	0.000

SKEB	kontrol	13	7.73	100.50	56.00	-1.518	0.129
	deney	13	15.69	204.00			
	kontrol	13	11.31	147.00			
DB	deney	13	19.15	249.00	11.00	-3.823	0.000
	kontrol	13	7.85	102.00			
AOB	deney	13	18.27	237.50	22.50	-3.273	0.001
	kontrol	13	8.73	113.50			
GTB	deney	13	18.85	245.00	15.00	-3.620	0.000
	kontrol	13	8.15	106.00			
SBDÖ	deney	13	19.96	259.50	0.50	-4.311	0.000
GENEL	kontrol	13	7.04	91.50			
TOPLAM	Toplam	26					

(KB: Kişiler arası beceriler, KDKEDUSB: Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, ABBÇB: Akran baskısı ile başa çıkma becerileri, KKEB: Kendini kontrol etme becerileri, SAB: Sözel açıklama becerileri, SKEB: Sonuçları kabul etme becerileri, DB: Dinleme becerileri, AOB: Amaç oluşturma becerileri, GTB: Görevleri tamamlama becerileri)

Tablo 4'te deney grubuyla kontrol grubunun SBDÖ sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, ölçeğin neredeyse tüm alt boyut puanlarında ve genel toplam SBDÖ puanında öğrenciler arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmektedir. KB boyutu ($z=-2.210$, $p=0.027<0.05$), KDKEDUSB boyutu ($z=-2.296$, $p=0.022<0.05$), ABBÇB boyutu ($z=-4.287$, $p=0.000<0.001$), KKEB boyutu ($z=-2.572$, $p=0.010<0.05$), SAB boyutu ($z=-3.871$, $p=0.000<0.001$), SKEB boyutu ($z=-1.518$, $p=0.129<0.05$), DB boyutu ($z=-3.823$, $p=0.000<0.001$), AOB boyutu ($z=-3.273$, $p=0.001<0.01$), GTB boyutu ($z=-3.620$, $p=0.000<0.001$) ve genel toplam ($z=-4.311$, $p=0.000<0.001$). Yalnızca SKEB ($z=-1.518$, $p=0.129>0.05$) alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiştir.

Beşinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci hipotezi deney grubunun SBDÖ sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 5.

Deney Grubunun SBDÖ Sontest-Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Değerleri

Alt boyutlar	Öntest-Sontest	N	S.O.	S.T.	z	P
KB	Negatif sıralar	3	3.17	9.50	-1.547	0.122
	Pozitif sıralar	6	5.92	35.50		
	Eşit	4				
KDKEDUSB	Negatif sıralar	2	5.00	10.00	-1.127	0.260
	Pozitif sıralar	6	4.33	26.00		
	Eşit	5				

ABBÇB	Negatif sıralar	2	5.25	10.50	-0.595	0.552
	Pozitif sıralar	5	3.50	17.50		
	Eşit	6				
KKEB	Negatif sıralar	1	4.00	4.00	-1.709	0.088
	Pozitif sıralar	6	4.00	24.00		
	Eşit	6				
SAB	Negatif sıralar	0	0.00	0.00	-2.840	0.005
	Pozitif sıralar	10	5.50	55.00		
	Eşit	3				
SKEB	Negatif sıralar	3	4.17	12.50	-0.425	0.671
	Pozitif sıralar	3	2.83	8.50		
	Eşit	7				
DB	Negatif sıralar	2	3.25	6.50	-1.279	0.201
	Pozitif sıralar	5	4.30	21.50		
	Eşit	6				
AOB	Negatif sıralar	2	8.00	16.00	-1.531	0.126
	Pozitif sıralar	9	5.56	50.00		
	Eşit	2				
GTB	Negatif sıralar	2	3.00	6.00	-0.378	0.705
	Pozitif sıralar	2	2.00	4.00		
	Eşit	9				
SBDÖ	Negatif sıralar	2	6.25	12.50	-2.084	0.037
GENEL	Pozitif sıralar	10	6.55	65.50		
TOPLAM	Eşit	1				

(KB: Kişiler arası beceriler, KDKEDUSB: Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, ABBÇB: Akran baskısı ile başa çıkma becerileri, KKEB: Kendini kontrol etme becerileri, SAB: Sözel açıklama becerileri, SKEB: Sonuçları kabul etme becerileri, DB: Dinleme becerileri, AOB: Amaç oluşturma becerileri, GTB: Görevleri tamamlama becerileri)

Tablo 5'te deney grubunun SBDÖ sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyeme yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre deney grubundan elde edilen puanlar değerlendirildiğinde, deney grubu öğrencilerinin KB boyutu ($z = -1.547$, $p=0.122>0.01$), KDKEDUSB boyutu ($z=-1.127$, $p=0.260>0.01$), ABBÇB boyutu ($z=-0.595$, $p=0.522>0.05$), KKEB boyutu ($z=-1.709$, $p=0.088>0.05$), SKEB boyutu ($z=-0.425$, $p=0.671>0.05$), DB boyutu ($z=-1.279$, $p=0.201 >0.05$), AOB boyutu ($z=-1.531$, $p=0.126>0.05$), GTB boyutu ($z=-0.378$, $p=0.705>0.05$) sontest-kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmezken, SAB boyutu ($z=-2.840$, $p=0.005<0.01$) ve genel toplam ($z=-2.084$, $p=0.037 <0.01$) sontest- kalıcılık testi puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

“Deney grubuyla kontrol grubunun ‘Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)’ öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” hipotezi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu uygulamanın başında deney ve kontrol gruplarının sosyal beceriler açısından birbirine eş özelliklerde bulunan iki grup olduğunu göstermektedir. Kaptan (1998), deney ve kontrol gruplarının öntest puanları araştırma öncesinde olabildiğince birbirine yakın olması gerektiğini belirtmektedir.

“Deney grubunun SBDÖ öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, deney grubu öğrencilerinin SBDÖ ölçeği ‘Kişiler Arası Beceriler’, ‘Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama’, ‘Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri’, ‘Sözel Açıklama Becerileri’, ‘Sonuçları Kabul Etme Becerileri’, ‘Dinleme Becerileri’, ‘Görevleri Tamamlama Becerileri’ ve genel toplam puanlarında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fakat ‘Amaç Oluşturma Becerileri’ ve ‘Kendini Kontrol Etme Becerileri’ alt boyutları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum müzik eğitiminin deney grubu öğrencilerinin bazı sosyal becerini etkilemediğini fakat çoğunluğunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Araştırmada uygulanan müzik eğitimi, sosyal değerler temalı şarkılarla, ritim, beden perküsyonu, hikaye, hareket ve oyunlar aracılığı ile grup etkileşimi içinde öğrencilerin aktif oldukları bir şekilde uygulanmıştır. Öğrencilerin dairede el ele tutuşarak, zıplayarak, el çırparak, dizlerine vurarak şarkıları söylemeleri, duydukları ritimleri eş zamanlı olarak tekrarlamaları, araştırmacı tarafından yapılan gitar eşliği ya da bilgisayardan dinletilen müzik ile birlikte müzik yapmaları sağlanmıştır. Araştırma sonunda deney grubunun grup içi iletişim ve duygu durumlarını ölçen ‘Kişiler Arası Beceriler’, ‘Sözel Açıklama Becerileri’, ‘Dinleme Becerileri’, ‘Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama’ ve ‘Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri’ düzeylerinin deney öncesine göre yüksek olması, uygulanan toplu müzik etkinliklerinin sosyal etkileşim içinde, yaparak yaşayarak, birlikte deneyimleyerek gerçekleştirilmesinin ve senkronize (eş zamanlı) olarak yapılan müziksel davranışların (ritim çalma, şarkı söyleme gibi) bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Literatürde de müziği deneyimleyerek öğrenmenin, müzik eğitiminde grup dinamiğinin ve senkronizasyonun önemi vurgulanırken (Overy, 2012), sosyal etkileşim içinde gerçekleştirilen toplu müzik etkinliklerinin senkronize hareket etmeyi kolaylaştırdığı (Kirschner ve Tomasello, 2009) ve bunun da müzik etkileşimi içindeki bireylerin sosyal bağlarını güçlendirerek, prososyal becerileri ve birlikteliği arttırdığı belirtilmektedir (Kirschener ve Tomasello, 2010; Wiltermuth ve Health, 2009).

Öte yandan deney grubunun ‘Amaç Oluşturma Becerileri’nde ve ‘Kendini Kontrol Etme Becerileri’nde deney öncesi ile deney sonrası anlamlı bir farklılığın bulunamamış olması, uygulanan müzik etkinliklerinin çocukların amaç oluşturma ve duygularını kontrol etme davranışları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Bu sonuç bu alt boyutlara ilişkin daha kapsamlı planlamaların yapıldığı müzik etkinliklerine ihtiyaç duyulabileceğini, farklı araştırmalarla bu boyutların sınanmasının gerekliliğini akla getirmektedir. Nitekim Öziskender (2011) tarafından yapılan deneysel çalışmada müzik eğitiminin deney grubunun ‘Kendini Kontrol Etme Becerileri’ne etki etmediği görülürken ‘Amaç Oluşturma Becerileri’ne olumlu etki ettiği belirtilmektedir. Sökezoğlu (2010) tarafından yapılan deneysel çalışmada ise müzik eğitiminin ‘Kendini Kontrol Etme Becerileri’ puanlarına olumlu etkisi görülmektedir. Benzer araştırmalarda farklı sonuçlar alınması bu boyutlar üzerinde yeni çalışmalar yapılmasının gerekliliğini düşündürmektedir.

İlgili literatürde yer alan ve Sökezoğlu (2010) tarafından 7-11 yaş grubu çocuk esirgeme kurumundaki öğrencilere uygulanan hareket, ritim ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin çocukların sosyal gelişimlerine etkisinin incelendiği araştırmada, deney grubu öğrencilerinin “Temel Beceriler”, “İlişkiyi Başlatma Becerileri”, “Sonuçları Kabul Etme Becerileri” sontest puanları ile öntest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. En yüksek değişimin de “Temel Beceriler” (uygun iletişim kurma, sıra bekleme becerileri) ve “İlişkiyi Başlatma Becerileri”nde (özgüven duygusu geliştirme ve uygun iletişim kurma) görüldüğü belirtilmektedir. Kurt (2016) tarafından yapılan ve danslı ve danssız müzik etkinliklerinden oluşan müzik eğitiminin okul öncesi kurumlarda okuyan 5-6 yaşındaki çocukların sosyal becerilerine etkisini araştıran deneysel çalışmada hem danslı müzik etkinliklerinin hem de danssız müzik etkinlikleri ile ders yapılan deney gruplarının “İletişim Becerileri” (dinleme becerileri, kişiler arası beceriler, sözel açıklama becerileri), “Uyumsuzluk Düzeyleri” (grup içindeki ifade becerileri) ve “Çekingenlik Düzeyleri” ve genel toplam sontest puanları öntest puanları karşılaştırıldığında sontest lehine anlamlı bir artış görülmüştür. Schellenberg vd. (2015) tarafından yapılan deneysel çalışmada da 8-9 yaşlarında toplu müzik derslerinde ukulele eğitimiyle şarkılar söyleyen çocukların, sempati, duyguları anlama becerileri ve prososyal beceri sontest puanlarının öntest puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak müzik eğitimi okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerine olumlu bir etkide bulunduğu söylenebilir.

“Kontrol grubunun SBDÖ öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” hipotezi ile ilgili analizlerin sonucuna göre kontrol grubunun SBDÖ ölçeği “Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri”, “Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri”, “Kendini Kontrol Etme Becerileri”, “Sözel Açıklama Becerileri”, “Sonuçları Kabul Etme Becerileri”, “Dinleme Becerileri”, “Amaç Oluşturma Becerileri”, “Görevleri Tamamlama Becerileri” öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak “Kişiler Arası Beceriler” alt boyutu ve genel toplam öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum müzik eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin birçok sosyal becerisinde gelişim gözlenmediğini göstermektedir.

Kontrol grubunun “Kişiler Arası Beceriler” ve sosyal beceriler genel toplam puanlarının araştırma sonunda gelişim göstermesi, “MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı”ndaki kazanımların sosyal becerilere olan olumlu etkisinden kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Sapsağlam (2015) tarafından yapılan ve anasınıfı çocuklarına uygulanan sosyal değerler programının çocukların sosyal becerilerine ne ölçüde etki ettiğinin araştırıldığı çalışmada kontrol grubunun “Arkadaşlık Becerileri” sontest puanı ve sosyal beceriler genel toplam puanları öntest puanına göre anlamlı bir derecede yüksek bulunmuştur.

“Deney grubu ile kontrol grubu SBDÖ sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezi ile ilgili analizlerin sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDÖ ölçeği alt boyutlarından “Sonuçları Kabul Etme Becerileri” boyutu sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış, “Kişiler Arası Beceriler”, “Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri”, “Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri”, “Kendini Kontrol Etme Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri”, “Dinleme Becerileri”, “Amaç Oluşturma Becerileri”, “Görevleri Tamamlama Becerileri” ve genel toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre deney grubu öğrencilerinin sontest puanları kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarına göre daha olumludur. Bu bulgu araştırmanın 8. hipotezinin doğrulandığını, deney grubuyla kontrol grubu öğrencilerinin SBDÖ puanlarının uygulamanın sonunda deney grubu lehine farklılaştığını, müzik eğitiminin deney grubunda sosyal beceri puanlarını arttırdığını göstermektedir.

Deney grubuyla kontrol grubu arasındaki bu farkın, sosyal değerler temalı şarkılarla yapılan toplu müzik etkinliklerinin deney grubu üzerindeki olumlu etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öziskender (2011)'in Orff yaklaşımıyla yapılan müzik eğitimi derslerinin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisini incelediği araştırmada, deney grubuyla kontrol grubunun “Kişiler Arası Beceriler”, “Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri”, “Sözel Açıklama Becerileri”, “Amaç Oluşturma Becerileri”, “Görevleri Tamamlama Becerileri” sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sökezoğlu (2010) tarafından 7-11 yaş grubu çocuk esirgeme yuvasında kalan çocuklara uygulanan hareket, ritim ve şarkı öğretimi eksenli müzik eğitiminin çocukların sosyal gelişimlerine etkisinin incelendiği deneysel araştırmada, “Temel Beceriler”, “İlişkiyi Başlatma Becerileri”, “Kendini Kontrol Etme Becerileri” ve sosyal beceriler genel toplam sontest puanlarının deney grubu lehine anlamlı derecede daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Aleman vd. (2016) tarafından yapılan deneysel araştırmanın sonucunda, toplu çalgı eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin öz kontrol becerileri kontrol grubu öğrencilerinin öz kontrol becerilerine göre anlamlı derecede artış göstermiştir. Ritblatt, Longstreth, Hokoda, Cannon, ve Weston (2013) tarafından yapılan deneysel çalışmada müzik eğitimi alan deney grubunun sontest puanları, kontrol grubunun sontest puanlarından sosyal beceriler genel toplam ve alt boyutlar olan “Sosyal İş birliği” (öz kontrol, yönergeleri dinleme, kişiler arası beceriler), “Sosyal Etkileşim” (arkadaş edinme, kurallara uyma, büyüklerin verdiği kararlara uyma) ve “Sosyal Bağımsızlık” (değişik durumlara uyum sağlama, hakkını arama, ailesinden çok sıkıntı duymadan ayrı kalabilme) puanlarında anlamlı derecede yüksek tespit edilmiştir.

Deney grubuyla kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırıldığında “Sonuçları Kabul Etme Becerileri” alt boyutunda anlamlı bir farklılığa ulaşamamış olması Öziskender (2011)'in aynı yaş grubunda yaptığı çalışmayla paralellik göstermekle birlikte Sökezoğlu (2010)'nun farklı yaş grupları ile yaptığı çalışmayla örtüşmemektedir. Benzer araştırmalarda farklı sonuçların çıkması araştırmalardaki katılımcıların bireysel özelliklerinden kaynaklanmış olabileceğini ve müzik eğitiminin bu boyuta olan etkisinin de farklı çalışmalarla tekrar ölçülebileceğini düşündürmektedir.

“Deney grubunun SBDÖ sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” hipotezi ile ilgili analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin SBDÖ sontest kalıcılık testi puanları Sözel Açıklama Becerileri ve genel toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “Kişiler Arası Beceriler”, “Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri”, “Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri”, “Kendini Kontrol Etme Becerileri”, “Sonuçları Kabul Etme Becerileri”, “Dinleme Becerileri Becerileri”, “Amaç Oluşturma Becerileri”, “Görevleri Tamamlama Becerileri” alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum müzik eğitiminin “Sözel Açıklama Becerileri” ve genel toplam puanlarına kalıcı olarak etkisinin olmadığını göstermektedir.

Müzik eğitiminin sosyal becerilerin birçok alt boyutuna kalıcı olarak etki ederken sosyal beceriler genel toplam puanlarına ve sözel açıklama becerileri puanlarına kalıcı bir etkisinin bulunmaması, müzik eğitiminin kalıcı öğrenmeye dair etkisini gösteren araştırmalarla çelişmektedir (Gürbüz, Çeker ve Töman, 2017; Yağışan, Köksal ve Karaca, 2014). Bu sonucun araştırmanın 3 ay gibi bir süreyi kapsamasından kaynaklanabileceği akla gelmekte ve verilen eğitimin daha uzun bir süreye yayılması durumunda farklı sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Okul öncesi eğitimde sosyal becerilerin öğretiminde müzik eğitiminden yararlanma yoluna gidilebilir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitimcilerinin müzik öğretimi becerileri yapılacak hizmet içi eğitimlerle güçlendirilebilir. Okul öncesi eğitimcisi yetiştiren yüksek öğretim bölümlerinde öğretmen adaylarına verilen müzik öğretimi derslerinin içerikleri ve öğrenme-öğretme durumları müzik eğitimi ve sosyal gelişim bağlamında yeniden düzenlenebilir. Müzik eğitiminin okul öncesi çocuklarına olan olumlu etkisi nedeniyle tüm okul öncesi kurumlarına zorunlu müzik dersi konarak, kadrolu müzik öğretmeni görevlendirilmeleri yapılabilir.

EKLER

Örnek Ders Planı:

Konu: İş birliği-Yardımlaşma

Kazanım: İş birliği yapar ve yardımlaşır.

Araç-Gereç: Mp3ten hareketli bir müzik, kaplumbağa ve tavşanın hikayesi, şarkısı, gitar

1. Isınma için mp3 ten çalan küçük bir dans müziği eşliğinde çeşitli hareketler yapılır.
2. Geçen haftanın tekrarı olan şarkı, beden perküsyonu ve dansıyla birlikte tekrar edilir.
3. Yere oyuncaklar dağıtılır ve çocuklardan öğretmenin çaldığı müzik bitene kadar hep birlikte oyuncakları yerden toplamaları istenir.
4. Yere dağılan oyuncakları tek kişi mi kaldırsaydı kolay olurdu? sorusu ile yeni çalışmaya giriş yapılır.
5. Çukura düşen yaşlı kaplumbağa ve yoldan geçen tavşanın ona nasıl yardım ettiği anlatılır.

Yaşlı bir kaplumbağa

Yaşlı bir kaplumbağa, bir gün uykusundan uyanmış ve yakınlarda bulunan en sevdiği ağaçların bulunduğu ormana gitmeye karar vermiş. Bu orman yakınmış yakın olmasına ama bizim kaplumbağa çok yavaş yürüdüğü için bu ormana varması yine de biraz vaktini alıyormuş. Kaplumbağa yavaş yavaş yola koyulmuş. Çok sevdiği ağaçları göreceği için de çok mutluymuş. Aslında her zaman gittiği, bildiği yoldan gidiyormuş. Fakat yolda fark edemediği bir şeyler olmuş (Burada çocuklara soru sorularak dikkatin daha da yoğunlaşması sağlanır. Soru: Sizce ne oldu?). Yaşlı kaplumbağanın yürüdüğü yol aniden çökmüş ve kaplumbağa derin bir çukura düşmüş. Çukur o kadar derinmiş ki kaplumbağa ne kadar çabalasa da çukurdan çıkamamış. (Burada çocuklara soru sorulur. Soru: Sizce kaplumbağa nasıl çıkar yukarıya?)

Çocuklarla tartıştıktan sonra yaşlı kaplumbağaya uzun kulaklı bir arkadaşlarının yardım ettiği, kocaman bacakları ile onu yukarıya taşıdığı anlatılır.

6. “Yaşlı Bir Kaplumbağa” şarkısı ile iş birliği ve yardımlaşma vurgulanır. Şarkının sözlerinin bir kısmı beden perküsyonu eşliğinde çalıştırılır.

Örneğin;

Birlikten kuvvet doğar sözü diz el ayak vurarak çalıştırılır.

Bir elin nesi var, iki elin sesi var sözü diz el ayak vurarak çalıştırılır.

7. Oyun bölümünde daire olunur, bir çocuk ortada çukura düşmüş debelenen kaplumbağayı canlandırır, diğer çocuklar daire şeklinde çukura düşmüş debelenen kaplumbağanın etrafında dönerek şarkıyı kulaktan öğrenmeye başlarlar. Şarkıda “Tavşan gelip onu çıkarmış” sözüne gelindiğinde çocuklar sırayla tavşanı canlandırarak dairenin ortasındaki kaplumbağayı kaldırır. Sonra bir diğer çocuk kaplumbağa olur.

8. Ders, öğretmenin gitar ile çaldığı hareketli bir şarkıya öğrencilerin dans ederek eşlik etmesi ile bitirilir.

KAYNAKLAR

- Aleman, X., Duryea, S., Guerra, N.G., McEwan, P.J., Munoz, R., Stampini, M., & Williamson, A. A. (2016). The effects of musical training on child development: A randomized trial of el sistema in venezuela. *Prevention Science, 18*(7), 865-878.
- Avcıoğlu, H. (2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*. Kuşadası, Türkiye.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 87-101.
- Blandford, S., & Duarte, S. (2014). Inclusion in the community: A study of community music centers in england and portugal, focusing on the development of musical and social skills within each center. *Westmister Studies in Education, 27*(1), 7-25.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig, 37*, 155-174.
- Durualp, E., & Aral, N. (2014). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerinde oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*, 160-172.
- Elliot, S.N., & Busse, R.T. (1991). Social skills assesment ana intervention with children and adolescents, guidelines for assesment and training procedures. *School Psychology International, 12* (5), 63-68.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1). 133-144.
- Gürbüz, F., Çeker, E., & Töman, U. (2017). Eğitsel şarkı ve oyun tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılığı üzerine etkileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 593-612.
- Hoza, B. (2007). Peer Functioning in children with adhd. *Music Education Research, 7*(1), 101-106.
- Jones, D.E, Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. İstanbul: Tekışık Ofset.
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2009). Social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology, 102*(2009), 299-314.
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4 year old children. *Evolution and Human Behaviour, 31*(2010), 354-364.

- Kokatsaki, D., & Hallam, S. (2007). Higher education students perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109.
- Kurt, F. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklara uygulana danslı müzik etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Overy, K. (2012). Making music in a group: Synchronization and shared experience, *Ann. N. Y. Acad. Sci.* 1252(1), 65-68.
- Öziskender, G. (2011). *Orff yaklaşımıyla yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Petrie, J.L. (2020). Advancing students success: Assessing the educational outcomes of music and dance education in ghanaiian senior high schools. *A Journal of Comperative and International Education*, 50(3), 332-351.
- Rabinowitch, T.C., Cross, I., & Burnard, B. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498.
- Ritblatt, S., Longstreth, S., Hokoda, A., Cannon, B.N., & Weston, J. (2013). Can music enhance school-readiness socioemotional skills? *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 257-266.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Samancı, O., & Uçan Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Schellenberg, E.G., Corrigall, K.A., Dys, S.P., & Malti, T. (2015). Group music training and children prosocial skills, *PLos ONE*, 10(10), Article e0141449.
- Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7-11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerindeki etkisi (Afyonkarahisar örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wiltermuth, S.S., & Health, C. (2009). Synchrony and cooperation. *Psychological Science*, 20(1), 1-5.
- Yağışan, N., Köksal, O., & Karaca, H. (2014). İlkokul matematik derslerinde müzik destekli öğretimin başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi. *İdil*, 3(11), 1-26.

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE PSİKOLOJİK DANIŞMAN OLMAYA İLİŞKİN ALGILARI: METAFOR ANALİZİ

Gamze BOZKAYA

M.E.B., E-mail: gamzebozkaya92@gmail.com

Özet

Aralık 2019’da ortaya çıkan ve çok kısa bir süre sonra pandemi haline gelen Koronavirüs (Covid-19) yayıldığı ülkelerde sağlık, sosyal düzen, ekonomi gibi alanlarda değişimleri mecbur hâle getirmiştir. Koronavirüs pandemisinden en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim olmuştur. Bu kapsamda ülkemizde de pandeminin riskleri göz önünde bulundurularak temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında 16 Mart 2020 tarihi ile 21 Eylül 2020 tarihleri arasında yüz yüze eğitime ara verilmiş ve süreç uzaktan eğitim uygulamaları ile sürmüştür. 21 Eylül 2020 itibariyle kademeli bir şekilde yüz yüze eğitime geçiş başlamış olsa da bazı sınıf düzeylerinde eğitim hâlen uzaktan eğitim yolu ile devam etmektedir. Uzaktan eğitim, nicelik ve nitelik bakımından yüz yüze eğitime göre farklı olduğundan bu süreçte uygulanan eğitim etkinlikleri de farklılaşmıştır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri de farklılaşan bu süreçten etkilenen bir alan olmuştur. Bu araştırmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının “uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışman olmak” durumuna ilişkin algılarını geliştirdikleri metaforlar yoluyla incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu uzaktan eğitim sürecinde okullarda görev yapan 80 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Katılımcılardan 29 kişi ilkokul, 27 kişi ortaokul ve 24 kişi de lise kademesinde görev yapmaktadır. Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışman olmaya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla bir soru formu ve katılımcıların cinsiyet, görev süresi, şu an görev yapmakta olduğu kademe bilgilerini belirtmeleri istenen bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Soru formunda katılımcılardan “Uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışman olmak gibidir; çünkü” cümlesini yazılı olarak tamamlamaları istenmiştir. Bu yönergeden sonra katılımcılara formdaki ilk boşlukta yapacakları benzetmenin tek bir benzetme olması gerektiği; “çünkü” kelimesinden sonra ise yaptıkları benzetmeyi açıklamaları gerektiği belirtilmiştir. Araştırmanın veri toplama aşaması tamamlanmış olup, verilerin analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, okul psikolojik danışmanı, metafor analizi.

PERCEPTIONS OF SCHOOL COUNSELORS ON BEING A SCHOOL COUNSELOR DURING THE DISTANCE LEARNING PROCESS: METAPHOR ANALYSIS

Abstract

Becoming a pandemic shortly after emerging in December of 2019, Coronavirus (Covid-19) has made changes in areas like health, social order, and economy an obligation. One of the most affected areas from Coronavirus pandemic is education. Within this scope, considering the risks of pandemic in our country, face to face learning in primary and secondary education institutions and high schools have been put on pause between 16 March 2020 and 21 September 2020 and the processes has continued with distance learning applications. Although returning to face-to-face learning gradually started on 21 September 2020, distance learning is still practiced in some grades. Since distance learning is different from face-to-face learning in qualification and quantity, education activities which were applied during this process were also

different. Counseling has also become an area which were affected by mentioned difference in processes. The aim of this research is to investigate the perceptions of school counselors on “being a school counselor in distance learning process” through the metaphors they developed. In this study, phenomenology research design, which is one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 80 school counselors who work at schools during the distance learning process. Among the participants, 29 people work at primary school, 27 people work at secondary school and 24 people work at high school level. In this research, a question form which was aimed to specify their perception on being a school counselor during distance learning process and a personal information form which asks participants to state their gender, tenure, the current level they are working in were used. In the question form, participants were asked to complete this sentence in written form; “Being a school counselor during distance learning process is like; because” After these instructions, it was stated to the participants that the metaphor they were going to write in the first blank in the form should be a single metaphor and they are asked to explain the metaphor they have given after the word “because”. Data collection of the research has been completed and the data analysis is ongoing.

Keywords: Distance learning, school counselor, metaphor analysis.

GİRİŞ

Aralık 2019’da ortaya çıkan ve çok kısa bir süre sonra pandemi haline gelen Koronavirüs (Covid-19) yayıldığı ülkelerde sağlık, sosyal düzen, ekonomi gibi alanlarda değişimleri mecbur hâle getirmiştir. Koronavirüs pandemisinden en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim olmuştur. Bu kapsamda tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de pandeminin riskleri göz önünde bulundurularak temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında 16 Mart 2020 tarihi ile 21 Eylül 2020 tarihleri arasında yüz yüze eğitime ara verilmiş ve süreç uzaktan eğitim uygulamaları ile sürmüştür. 21 Eylül 2020 itibariyle kademeli bir şekilde yüz yüze eğitime geçiş başlamış olsa da bazı sınıf düzeylerinde eğitimin tamamı, bazı sınıf düzeylerinde ise eğitimin bir kısmı hâlen uzaktan eğitim yolu ile devam etmektedir.

Uzaktan eğitim, gelişen teknolojiler, internet ve bilgisayar yardımı ile eğitimin öğrencilere web tabanlı olarak ulaşması anlamına gelmektedir. (Newby, Stepich, Lehman ve Russell ,2006; akt. Keskin ve Özer Kaya, 2020.) Uzaktan eğitim, nicelik ve nitelik bakımından yüz yüze eğitime göre farklı olduğundan bu süreçte uygulanan eğitim etkinlikleri de farklılaşmıştır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri de farklılaşan bu süreçten etkilenen bir alan olmuştur.

Bu çalışmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının “uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışman olmak” durumuna ilişkin algılarını geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla incelemektir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışman olmaya ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. Geliştirilen metaforlar vermek istedikleri mesaj bakımından hangi kategoriler altında gruplanabilir?
3. Çalışılan eğitim - öğretim kademesi değişkenine göre kategorilerin frekans ve yüzde dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışman olmaya ilişkin algılarını geliştirdikleri metafor yoluyla incelemek amacıyla yapılan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirttiği üzere farkında olduğumuz ancak derinlemesine değerlendiremediğimiz durumlara odaklanan bu araştırma deseni bilindik olmasının yanı sıra tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmak için uygun bir araştırma zeminidir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, uzaktan eğitim sürecinde aktif olarak görev yapan 80 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Öğretim Kademesi	Cinsiyet	Toplam f (%)
İlkokul	Kadın	22 (27,5)
	Erkek	7 (8,75)
	Toplam	29 (36,3)
Ortaokul	Kadın	17 (21,25)
	Erkek	10 (12,5)
	Toplam	27 (33,8)
Lise	Kadın	17 (21,25)
	Erkek	7 (8,75)
	Toplam	24 (30)
TOPLAM		80 (100)

Verilerin Toplanması

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışman olmaya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla bir soru formu ve katılımcıların cinsiyet ve şu an görev yapmakta oldukları öğretim kademesi bilgilerini belirtmeleri istenen bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Soru formunda katılımcılardan “Uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışman olmak gibidir; çünkü” cümlesini yazılı olarak tamamlamaları istenmiştir. Bu yönergeden sonra katılımcılara formdaki ilk boşlukta yapacakları benzetmenin tek bir benzetme olması gerektiği; “çünkü” kelimesinden sonra ise yaptıkları benzetmeyi açıklamaları gerektiği belirtilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler bu şekilde elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracı ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, bu tekniğin kullanıldığı benzer çalışmalar incelenerek (Altun ve Camadan,2012; Babacan,2014; Çoğaltay ve Aras, 2018; Saban, 2008.) 5 aşamada analiz edilmiştir. Öncelikle *kodlama ve ayıklama* aşamasında, elde edilen metaforlar Microsoft Excel programına aktararak rasgele sıralanmıştır.

Oluşturulan liste üzerinden katılımcıların oluşturdukları metaforlar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu inceleme sonunda 12 formda herhangi bir metafor geliştirilmediği, 2 formda ise bir metafor geliştirildiği hâlde gerekçelendirilmediği ortaya çıkmış ve 14 form araştırmaya dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 66 forma verilen yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan 2 metaforun aynı şekilde ve aynı gerekçe ile 2’şer katılımcı tarafından geliştirildiği belirlenmiş ve araştırma toplam 64 metafor üzerinden sürdürülmüştür. *Örnek metafor derleme* aşamasında ise tüm metaforlar katılımcı cevaplarından bir örnek metafor cümlesi ile birlikte alfabetik olarak listelenmiştir. Oluşturulan bu örnek metafor listesi kategori geliştirme aşamasında bir başvuru kaynağı olması ve veri analizi sürecini geçerli kılmak amacıyla hazırlanmıştır. Bir sonraki adım olan *kategori geliştirme* aşamasında üretilen metaforlar, uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışman olmaya ilişkin vermek istedikleri mesaj ve vurguladıkları anlam bakımından çözümlenmeye çalışılmıştır. Böylelikle tüm metaforlar gerekçeleriyle birlikte incelenerek vurguladıkları anlam doğrultusunda kategorize edilmiş ve araştırmada toplam 6 kategori oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2016) nitel bir araştırmada elde edilen verilen ayrıntılı olarak raporlanması geçerlik için önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışmada elde edilen veriler olabildiğince ayrıntılı ve doğrudan katılımcıların görüşlerinden örnekler verilerek raporlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada oluşturulan kategorilerin metaforlar açısından güvenilirliğini belirlemek amacıyla uzaktan eğitim sürecinde aktif olarak çalışmış; bir uzman psikolojik danışmandan ve yüksek lisans eğitimine devam etmekte olan bir psikolojik danışmandan uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan ilki ile araştırmacı uyumu %90, ikincisi ile %93 olarak tespit edilmiş, bu doğrultuda da güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğu düşünülmüştür. Tüm bu süreçler analizin *geçerlik ve güvenilirlik* aşamasını oluşturmaktadır. *Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması* aşamasında ise güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan metaforlar ve kategoriler bilgisayar ortamına aktarılarak frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanları, uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışman olmak hakkında toplam 64 metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforlar ve bu metaforlara ait frekans dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Psikolojik Danışman Olmak Hakkında Geliştirdikleri Metaforlar

Sıra	Metafor	F	Sıra	Metafor	f
1	Radyo	2	33	Kâbus	1
2	Suya yazı yazmak	2	34	Kanadı kırık bir kuş	1
3	Ahtapot	1	35	Köprü	1
4	Akvaryum balığı	1	36	Kuş olmak	1
5	Ara kablo	1	37	Meyvesiz bir ağaç	1
6	Ayna	1	38	Motor ehliyetiyle araba sürmek	1
7	Bardakla yangın söndürmeye çalışmak	1	39	Muavin olmak	1
8	Boş bir çerçeveye bakmak	1	40	Mumun aydınlatması	1
9	Boşluk	1	41	Müdür yardımcısı	1
10	Boşta kalan öğretmen	1	42	Müfettiş Gadget	1
11	Buzdağının görünmeyen kısmı	1	43	Oksijen	1

12	Cambaz olmak	1	44	Orman	1
13	Çok fonksiyonlu bir robot	1	45	Pes oynarken tuttuğun takımla gol atmak	1
14	Denizde, botla ülke sınırlarını aşmak	1	46	Portakal	1
15	Dezenfektan	1	47	Pusula	1
16	Dibi delik bidon	1	48	Sanal yaşam	1
17	Donup kalmak	1	49	Sınav	1
18	Eczacı	1	50	Sihirli bir peri	1
19	Eksik kalmak	1	51	Soyut bir şeye dönüşmek	1
20	Eski bir kumanda	1	52	Sudan çıkmış balık	1
21	Fluluğa ışık olmak	1	53	Süpermen olmak	1
22	Freni patlayan araba	1	54	Tahterevalli	1
23	Google olmak	1	55	Takımdan ayrı düz koşu	1
24	Günümüzde yaşayan Yeşilçam yıldızları	1	56	Temassızlık yapan bağlantı kablosu	1
25	Hafriyat kamyonu	1	57	Uzayda salınmak	1
26	Hakem	1	58	Üvey evlat olmak	1
27	Haritasız kaptan	1	59	Virüs	1
28	İdareye destek eleman	1	60	Vitrinde duran şık bir kahve fincanı	1
29	İki farklı balkondan yapılan komşu sohbeti	1	61	Yabancı dil bilmek	1
30	İlaç	1	62	Yaşam koçu	1
31	İplikten köprü kurmak	1	63	Yelpaze	1
32	Joker eleman	1	64	Yol gösterici	1

Katılımcılar tarafından geliştirilen radyo ve suya yazı yazmak metaforlarının 2 kez, diğer 62 metaforun ise 1 kez üretildiği belirlenmiştir.

Okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışman olmak hakkında geliştirdikleri metaforların kategorilere göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Okul Psikolojik Danışmanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Psikolojik Danışman Olmak Hakkında Geliştirdikleri Metaforların Kategorilere Dağılımı

Sıra	Kategori	Metafor	f (%)
1	Destekleyici Olmayı Vurgulayan Metaforlar	Ayna	17 (26,56)
		Buzdağının görünmeyen kısmı	
		Dezenfektan	
		Eczacı	
		Işık olmak	
		Google olmak	
		İlaç	
		Köprü	
		Muavin	
		Mumun aydınlatması	
		Oksijen	
Orman			

		Pusula Süpermen olmak Tahterevalli Yelpaze Yol gösterici	
2	Sürecin Zorlu Olduğunu Vurgulayan Metaforlar	Ahtapot Bardakla büyük bir yangın söndürmeye çalışmak Cambaz olmak Çok fonksiyonlu bir robot Denizde, botla ülke sınırlarını aşmak Dibi delik bidon Eski bir kumanda İplikten köprü kurmak Kâbus Müfettiş Gadget Sınav Sihirli bir peri Soyut bir şeye dönüşmek Virüs	14 (21,87)
3	Yetersiz Koşulları Vurgulayan Metaforlar	Akvaryum balığı Boş bir çerçeveye bakmak Donup kalmak Eksik kalmak Hakem İki farklı balkondan yapılan komşu sohbeti Kanadı kırık bir kuş Kuş olmak Meyvesiz bir ağaç Motor ehliyetiyle araba sürmek Pes oynarken tuttuğun takımla gol atmak Radyo x2 Sanal yaşam Temassızlık yapan bağlantı kablosu Vitrinde duran şık bir kahve fincanı Yaşam koçu	17 (26,56)
4	Belirsizliği Vurgulayan Metaforlar	Boşluk Boşta kalan öğretmen Freni patlayan araba Haritasız kaptan Sudan çıkmış balık Suya yazı yazmak x2 Uzayda salınmak	8 (12,50)
5	Tek Başınlığı Vurgulayan Metaforlar	Günümüzde yaşayan Yeşilçam yıldızları Hafriyat kamyonu Portakal Takımdan ayrı düz koşu Üvey evlat olmak Yabancı dil bilmek	6 (9,37)
6	Asıl İşinden Uzaklaşmayı	Ara kablo İdareye destek eleman	4 (6,25)

Vurgulayan Metaforlar	Joker eleman Müdür Yardımcısı
TOPLAM	66 (100)

Okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışman olmak hakkında geliştirdikleri metaforlar 6 farklı kategoride (destekleyici olmayı vurgulayan, sürecin zorlu olduğunu vurgulayan, yetersiz koşulları vurgulayan, belirsizliği vurgulayan, tek başınalığı vurgulayan, asıl işinden uzaklaşmayı vurgulayan) toplanmıştır. Tablo 3'e bakıldığında Destekleyici Olmayı Vurgulayan Metaforlar ($f=17$, %26,5) ve Yetersiz Koşulları Vurgulayan Metaforlar ($f=17$, %26,5) kategorileri okul psikolojik danışmanları tarafından en fazla metafor geliştirilen kategoriler olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi sırasıyla Sürecin Zorlu Olduğunu Vurgulayan Metaforlar ($f=14$, %21,8), Belirsizliği Vurgulayan Metaforlar ($f=8$, %12,5), Tek Başınalığı Vurgulayan Metaforlar ($f=6$, %9,3) takip etmektedir. Asıl İşinden Uzaklaşmayı Vurgulayan Metaforlar ($f=4$, %6,2) kategorisi de en az metafor geliştirilen kategori olarak tespit edilmiştir. Aşağıda bu verileri destekleyen ve açıklayan bazı metafor örnekleri katılımcılardan edinildiği şekliyle doğrudan aktarılmıştır.

Destekleyici Olmayı Vurgulayan Metaforlar

-“Ayna olmak gibidir, ekrana bakan danışana kendiyle ilgili güçlü yönlerini görüp fark etmesi sağlanır.”

-“Uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışman olmak ilaç gibidir. Çünkü kaygı düzeyi yüksek öğrencilere ve ailelerine destek olacak meslek grubu bizleriz. Elbette bizlerin de birbirimize ilaç gibi olması dileğiyle..”

-“Yelpaze gibi olmak. Çünkü kanatların açılması (farklı kanallardan danışmanlık yapabilme) ulaşılabilir olma pandemi döneminde rahatlatıcı hissettirdi.”

Sürecin Zorlu Olduğunu Vurgulayan Metaforlar

-“Cambaz olmak gibidir. Çünkü faydalı ve işlevli olabilmek için üst düzey bir çaba ve beceri gerekiyor”

-“Eski bir kumanda gibidir. Çünkü istendik değişimleri ya da yaşanan duygusal gerilimleri çözmek için tek hamle yetmez, yüz yüze kolayca çözüme kavuşacak durumlar için ekstra çabalamak gerekebilir. Aynı tuşa defalarca basmak gerekebilir.”

-“Müfettiş Gadget olmak gibidir. Çünkü elinizin kolunuzun her yere erişmesi gerekir, bir nevi insan üstü bir çaba ister.”

Yetersiz Koşulları Vurgulayan Metaforlar

-“Akvaryum balığı gibidir. Çünkü ne kendi doğal ortamındadır ne de tüm sosyal çevresindekilere ulaşabilir, ulaşabildikleri akvaryumun içine düşen balıklar kadar kısıtlıdır.”

-“Radyo gibidir, çünkü radyo da etkilidir ama görüntü olmadığı için hep hayal olarak kalır. İletişimde ne kadar çok uyarıcı varsa o kadar etkili olunur.”

-“Vitrinde duran şık bir kahve fincanı gibidir. Hem işlevsel hem güzel ama vitrinde, çünkü mutfak tam anlamıyla kahve pişirmeye ve içmeye müsait değil.”

Belirsizliği Vurgulayan Metaforlar

-“Freni patlayan araba gibidir, çünkü nereye gideceği belli değil.”

-“Haritasız kaptan olmak gibidir. Çünkü ne yapacağımız nasıl yapacağımız belirsiz. Ama bütün yolcu mürettebat sizden bir şeyler bekliyor.”

-“Suya yazı yazmak gibidir, çünkü ne yazdığımızı siz bilirsiniz ancak okunabildiğinden emin değilsinizdir.”

Tek Başlılığı Vurgulayan Metaforlar

-“Takımdan ayrı düz koşu gibidir çünkü tek başına bir şeyleri yapmaya çalışırsın.”

-“Yabancı dil bilmek gibidir. Çünkü seninle konuşmak, dinlemek, anlamak isteyen birisi yoksa sadece kendi kendine konuşmaktır.”

-“Üvey evlat olmak gibidir. Çünkü ek dersini keserler, unuturlar, dışlarlar vs.”

Asıl İşinden Uzaklaşmayı Vurgulayan Metaforlar

-“Müdür yardımcısı olmak gibidir, çünkü rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleriyle alakalı işimiz neredeyse yok.”

-“Joker eleman olmak gibidir çünkü nerede boşluk varsa orayla doldurmak isteyen idareciler vardır (Öğretmenlik, müdür yardımcılığı, kat görevlisi, yemekhane görevlisi) gibi.”

-“İdareye destek eleman gibidir. Çünkü fiilen görevini yerine getirir ve idarenin verdiği görevleri yapar ibaresi getirildiği için.”

Araştırmada elde edilen bulgular çalışılan eğitim – öğretim kademesi değişkeni açısından da incelenmiştir. Kategorilerin çalışılan eğitim - öğretim kademesine göre dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Kategorilerin Çalışılan Eğitim - Öğretim Kademesine Göre Dağılımı

Eğitim- Öğretim Kademesi	Kategori					
	Destekleyici Olmayı Vurgulayan Metaforlar f (%)	Sürecin Zorlu Olduğunu Vurgulayan Metaforlar f (%)	Yetersiz Koşulları Vurgulayan Metaforlar f (%)	Belirsizliği Vurgulayan Metaforlar f (%)	Tek Başlılığı Vurgulayan Metaforlar f (%)	Asıl İşinden Uzaklaşmayı Vurgulayan Metaforlar f (%)
İlkokul	9 (52,94)	4 (28,57)	7 (41,17)	2 (25)	2 (33,33)	1 (25)
Ortaokul	3 (17,64)	6 (42,85)	4 (23,52)	4 (50)	2 (33,33)	0
Lise	5 (29,41)	4 (28,57)	6 (35,29)	2 (25)	2 (33,33)	3 (75)
TOPLAM	17 (100)	14 (100)	17 (100)	8 (100)	6 (100)	4 (100)

Tablo 4 incelendiğinde uzaktan eğitimde psikolojik danışman olmanın destekleyici yönünü vurgulayan metaforların yarısından fazlasının ilkökul kademesinde çalışan okul psikolojik danışmanları tarafından geliştirildiği görülmektedir. Ortaokul kademesinde çalışan okul psikolojik danışmanlarından yalnızca 3 tanesinin destekleyici yönü vurgulayan metafor geliştirdiği, bu kademedeki okul psikolojik danışmanlarının daha çok sürecin zorlu olduğunu, yetersiz koşulları ve belirsizliği vurgulayan kategorilere

ait metaforlar geliştirdikleri görülmektedir. Ortaokulda alışan okul psikolojik danışmanları, sürecin zorlu olduğunu ve belirsizliği vurgulayan metaforları diğer kademelerde çalışanlara göre daha fazla sayıda geliştirmişlerdir. Ulaşılan bir başka bulgu ise tek başınalığı vurgulayan metaforların tüm kademelerde aynı oranda geliştirilmiş olmasıdır. Bununla birlikte asıl işinden uzaklaşmayı vurgulayan metaforların %75'i lise kademesinde çalışan okul psikolojik danışmanları tarafından geliştirilmiş, bu kategoride ortaokulda çalışan psikolojik danışmanlar hiç metafor geliştirmemiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışman olmak hakkındaki algılarını geliştirdikleri metaforlar aracılığı ile incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada 80 katılımcı tarafından toplam 64 geçerli metafor üretilmiştir. Metaforlar vurguladıkları anlam doğrultusunda 6 farklı kategori altında toplanmışlardır. Bu kategoriler şunlardır: Destekleyici Olmayı Vurgulayan Metaforlar, Sürecin Zorlu Olduğunu Vurgulayan Metaforlar, Yetersiz Koşulları Vurgulayan Metaforlar, Belirsizliği Vurgulayan Metaforlar, Tek Başınalığı Vurgulayan Metaforlar, Asıl İşinden Uzaklaşmayı Vurgulayan Metaforlar. Araştırma sonucuna göre okul psikolojik danışmanları tarafından en fazla metafor geliştirilen kategori Destekleyici Olmayı Vurgulayan Metaforlar ve Yetersiz Koşulları Vurgulayan Metaforlar kategorileri olmuştur, bu kategorilerin her birinde 17 metafor geliştirilmiştir. Destek Olmayı Vurgulayan Metaforlar, içerik ve vurguladıkları mesaj bakımından Altun ve Camadan'ın (2012) araştırması sonucunda en fazla metafor geliştirilen kategori olan Yol gösteren, Fark Ettiren, Geliştiren kategorilerindeki metaforlar ve Problem çözen ve Rahatlatan kategorilerindeki metaforlar ile benzer anlamları ifade etmektedir. Yine aynı kategoride geliştirilen metaforlar, Balcı'nın (2018) araştırması sonucunda ortaya konan Psikolojik Yardım Anlamında, Hayata Yön Veren Anlamında, Sosyal Destek Sağlayan Anlamında geliştirilen metaforlar ile benzer anlamlar ifade etmektedir. Buna göre psikolojik danışmanlığın destekleyici yönleri uzaktan eğitim sürecinde de belirgin olarak algılanan bir yön olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonucunda Sürecin Zorlu Olduğunu Vurgulayan 14 Metaforlar, Belirsizliği Vurgulayan 8 Metafor, Tek Başınalığı Vurgulayan 6 Metafor ve Asıl İşinden Uzaklaşmayı Vurgulayan 4 Metafor geliştirilmiştir. Asıl İşinden Uzaklaşmayı Vurgulayan Metaforlar en az metaforun geliştirildiği kategoridir. Kategoriler incelendiğinde 6 kategoriden 5 tanesinin olumsuz (Yetersiz Koşulları Vurgulayan, Sürecin Zorlu Olduğunu Vurgulayan, Belirsizliği Vurgulayan, Tek Başınalığı Vurgulayan, Asıl İşinden Uzaklaşmayı Vurgulayan) anlamları, 1 tanesinin olumlu (Destekleyici Olmayı Vurgulayan) bir anlamı ifade ettiği fark edilmiştir. Psikolojik danışman kavramına ilişkin metafor analizi yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde (Altun ve Camadan, 2012; Balcı, 2018.) alışmalar sonucu ortaya çıkan kategorilerin çoğunlukla olumlu anlamları ifade ettiği grldğunden bu araştırma sonuçlarında uzaktan eğitim sürecinin etkisi olduğu, uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışman olmak durumunun okul psikolojik danışmanları tarafından çoğunlukla olumsuz bir durum olarak algılandığı anlaşılabilir.

Bu araştırmanın katılımcılarının yalnızca ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan okul psikolojik danışmanlarından oluşması bu araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Benzer bir çalışma diğer kademelerde çalışan okul psikolojik danışmanları da dahil edilerek yapılabilir. Ayrıca araştırmanın sınırlı yanlarından biri de sonuçların yalnızca çalışılan eğitim-ğretim kademesi değişkenine göre incelenmiş olmasıdır. Görev süresi, görev yapılan coğrafi bölge gibi farklı değişkenler incelenerek benzer çalışmalar yürütülebilir. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanlarının uzaktan eğitim sürecini çoğunlukla olumsuz bir durum olarak algılamasının kaynakları da incelenebilir bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışma Türkiye’de ilk Koronavirüs vakası tespit edildikten hemen sonra 16 Mart 2020 tarihinde başlayan ve 21 Eylül 2020 tarihine kadar süren uzaktan eğitim sürecinde aktif olarak çalışmış okul psikolojik danışmanları ile yürütülmüştür. Bu tarihler arasında yapılan uzaktan eğitim faaliyetleri; ulaşılabilir kaynaklar, paydaşların tecrübe ve deneyimleri ve psikolojik uyumları, uzaktan eğitimin yürütüldüğü platformlar ve teknik altyapılar bakımından güncel uzaktan eğitim faaliyetlerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların etkisini tespit edebilmeye yönelik güncel sürece ilişkin benzer araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Altıntaş, G. ve Yeşiltepe, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin “kitap okumak” kavramına ilişkin metaforik algıları. Tunçsiper, B. ve Tok, Ş. (Ed.). *1.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi* (s. 84-91). İzmir: İzmir Demokrasi Üniversitesi. Erişim adresi: <http://icer.idu.edu.tr>
- Altun, T. ve Camadan, F. (2012). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), 883-918. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/>
- Aslan, Ş. (Ed.) (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Babacan, E. (2014). AGSL öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin algıları: metafor analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 124-132. Erişim adresi: <http://www.jret.org>
- Balcı, S. (2018). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışman kavramına ilişkin belirttikleri metaforların analizi. Riedler, M., Cerrahoğlu, N. ve Eryaman, M. Y. (Ed.). *X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi* (s. 377-382). Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Erişim Adresi: <http://congress.eab.org.tr/2018>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (1), 1-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 1-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/>
- Çoğaltay, N. ve Aras, Z. N. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmen atamalarında kullanılan sözlü sınava ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 211-230. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (14), 110-124. Erişim adresi: <http://www.ekosad.net>
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10 (2), 181-192. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>

- Keskin M. ve Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geribildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 59-67. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 55-66. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496. Erişim Adresi: www.kuey.net
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 63-80. Erişim adresi: <https://avys.omu.edu.tr>
- Türkeli, A. (2019). Öğrencilerin fiziksel aktivite kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 119-129. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

PROGRAM DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARINA YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALARIN DOKÜMAN İNCELEME ÇALIŞMASI (2001-2020)

Şükran TOK¹

¹İzmir Demokrasi Üniversitesi, E-mail: sukran.tok@idu.edu.tr

Büşra ASLAN²

²İzmir Demokrasi Üniversitesi, E-mail: busraaa.aslan@gmail.com

Rumeysa ÇİMENLİ³

³İzmir Demokrasi Üniversitesi, E-mail: cimenlirumeysa@gmail.com

Şeyda Nur AKSAKAL⁴

⁴İzmir Demokrasi Üniversitesi, E-mail: seyda.nur.aksakal@hotmail.com.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2001-2020 yılları arasında program değerlendirme modelleri konusu ile ilgili yapılan doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makalelerin program değerlendirme modeli, araştırma deseni, örnekleme, veri toplama araçları, veri analizi ve derslere göre dağılımları açısından yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma kapsamında program değerlendirme modelleri hakkında doktora, yüksek lisans ve makale çalışmaları doküman inceleme çalışması olarak taranmıştır. Doküman inceleme çalışması 3 aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada toplamda YÖK tezde bulunan 411 doktora ve yüksek lisans tezleri, EKUAL ve EBSCOhost veritabanlarından 61 makale elde edilmiştir. İkinci aşamada bu çalışmalar Eğitim ve Öğretim alanı ile sınırlandırılarak 210 doktora ve yüksek lisans tezi, 40 makale incelemeye dahil edilmiştir. Üçüncü aşamada, program değerlendirme modeli ile ilişkisi düşük olan çalışmalar çıkarılmış, geriye 33 makale, 64 doktora ve yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 97 çalışma doküman incelemeye dahil edilmiştir. Veriler doküman inceleme ile toplanmıştır. Bu çalışmanın analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Doküman inceleme sonucunda çalışmaların en fazla 2019 yılında olduğu, aynı zamanda çalışmalarda en fazla yüksek lisans tezleri olduğu gözlemlenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen dokümanlarda en fazla kullanılan program değerlendirme modeli Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modelinin olduğu, en az tercih edilen program değerlendirme modelleri ise İşbirlikçi Değerlendirme Yaklaşımları, Alkin UCLA Değerlendirme Modeli, Örgütsel Öğrenme Modeli, Niteliksel Değerlendirme Modeli, Yetkilendirme Değerlendirme Modeli, Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli, Katılımcı Odaklı Değerlendirme Modeli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma deseni olarak ise karma desenin en fazla olduğu, örnekleme öğretmenlerle daha fazla çalışıldığı, veri toplama araçlarında veri toplama tekniğinin fazla kullanılması ve veri analizinde de en fazla kullanılan nitel içerik analizi, nicel de betimsel istatistik olduğu ve derslere göre dağılımlarda en fazla İngilizce dersinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Program değerlendirme, program değerlendirme modelleri, doküman inceleme.

DOCUMENT REVIEW STUDY OF THE STUDIES CONDUCTED FOR PROGRAM EVALUATION STUDIES (2001-2020)

Abstract

The aim of this study is to examine the structures of the doctoral thesis, post graduate thesis and articles which were written based upon the program evaluation models in between years of 2001-2020 in Turkey, in terms of distribution of the program evaluation model, research design, sample, data gathering instruments, data analysis and courses. Within the scope of this study, doctoral, post graduate and article

studies on program evaluation models were scanned as document review studies. Document review study was carried out in three stages. At the first stage, 61 articles obtained from 411 doctoral and post graduate theses, EKUAL and EBSCOhost databases in YÖK thesis in total. At the second stage, the studies are limited with the field of Education and Training, and 210 doctoral and post graduate thesis and 40 articles were included to the analysis. At the third stage, studies which are less related to curriculum evaluation model were removed, and total of 97 studies, including 33 articles, 64 doctoral and master theses, were included in the document review. Data have been collected by the document review. The content analysis have been used in this study. As a result of the document review, it was observed that the more studies were from 2019, and at the same time the post graduate theses were more in the studies. At the end, within the scope of the study we reached a conclusion that the most common-used program evaluation model in the examined documents is Stufflebeam's Context-Input-Process-Product (CIPP) model and the less preferable program evaluation models are Collaborative Evaluation Approaches, Alkin UCLA Evaluation Model, Organizational Learning Model, Qualitative Evaluation Model, Empowerment Evaluation Model, Benefit Focused Evaluation Model, Participatory Focused Evaluation Model. At the end, it was concluded that the more common model used is mixed pattern, and in the sample, teachers worked more, the data collection technique used more in data collection instruments, and the more common-used in data analysis was qualitative content analysis, the more common- used in quantitative is descriptive statistics, and the according to the lessons distribution the most used is the English lesson.

Keywords: Program evaluation, program evaluation models, document review.

GİRİŞ

Değerlendirme, öğretim tasarımının uygulanması sırasında ve sonunda yapılan, tasarım ve öğretim kalitesi hakkında karar verme özelliklerini belirleyen kontrol işlemleridir. Program değerlendirme ise, programın etkinliği hakkında program içinde hangi öğelerden kaynaklanan aksaklıkları belirleyerek gerekli düzenleme işlemlerinin yapılmasıdır. Program değerlendirme kavramına ilişkin birçok tanım mevcuttur. Tyler'e (1949) göre program değerlendirme, öğretim programında belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirleme sürecini ifade ederken, Kaya'ya (1997) göre, program içerisinde bulunan tüm boyutların ya da içinde bazı boyutların etkisinin, yapmış olduğu etkinliğinin ve sahip olunacak tüm sonuçların yargılanması için kullanılan bilgilerin toplanması, çözüme ulaşması ve yorumlanması olarak kabul edilmektedir. Bir başka ifadeyle Erden'e (1998) göre program değerlendirme, öğretim programlarının etkililiği hakkında verilerin toplanması ve toplanan verilerin ölçütler dahilinde karşılaştırılması ve sonuçta programın etkinliği hakkında da karar verme sürecini açıklarken, Posner'e (2004) göre hedefler, öğrenme yaşantılarının, sürecin sonunda kullanılan araç gereç ile değerlendirilerek daha ileriye dönük uygulamalar konusunda önerilerin geliştirilmesi için amaçlanır. Uşun'a (2012) program değerlendirmeyi sistematik bir şekilde veri toplama ve analizlerinin esas alınarak bilimsel yönden araştırma süreçleri dahil edilerek, geliştirilen bir programın; doğruluğunun, yeterliliğinin, verimliliğinin, etkinliğinin, geçerliliğinin, uygunluğunun, yararlılığının, başarısının ve yürütülebilirliğinin gibi özelliklerine karar verme süreci olarak tanımlamaktadır. Fer (2015) ise bilgi toplama işidir olduğunu ve bu bilgilerle programın kalitesinin ölçüldüğü aynı zamanda programın güvenilirliği ve yararlılığı ortaya çıkarıldığını söylemektedir.

Program değerlendirme sürecinde, sonucunda elde edilen farklılıklarla ilgili bilgilerin adım adım karar verme aşamasında olan karar vericilere bildirilir ve buna göre karar seçenekleri; bir sonraki adıma geçmek ve bir önceki adımın kullanılabilirliğini sağlamak, programı baştan başlatmak ya da performans ve standartları değiştirmek veya programı sonuçlandırmaktır (Ornstein ve Hunkins. 2004).

Program Değerlendirme Sürecinin Temel Aşamaları

Program değerlendirme kapsamlı, sistemli ve dinamik olan bir süreçtir. Bu açıdan bakıldığında, program değerlendirme çalışmaları sistematik bir sürece uyması gerekmektedir. Sistematik bir sürece uymak, değerlendirmenin bir açıdan yapılandırılması sağlanırken, diğer açıdan da daha kapsamlı bir hale getirilmesine yardımcı olmaktadır (Demirel, 2019).

Program değerlendirme sürecinde etkili ve başarılı olabilmesi için izlenmesi gereken bazı aşamalar bulunmaktadır. Program değerlendirmenin temelleri olabilecek işlemler şunlardır (Kaya, 1997):

1. Anlamın kesin hale getirilmesi
2. Program amacının belirlenmesi
3. Anahtar tarafların belirlenmesi.
4. Olanakların ve sınırlılıkların belirlenmesi.
5. Programda yanıt aranan soruların belirlenmesi.
6. Hedeflerin kesinleştirilmesi.
7. Verilerin toplanması.
8. Veri sonuçlarının analizinin gerçekleştirilmesi.
9. Sonuçların yorumlanması ve karşılaştırılması.

Fitzpatrick, Sandres ve Worthen'ne (2004) göre program değerlendirme süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar planlama, uygulama ve değerlendirmedir. Planlama aşaması, değerlendirme süreci için en önemli basamaktır. Program değerlendirme sürecinin ilk aşamasında, araştırma deseni ve veri toplama yöntemleri tanımlanmalıdır, kullanılan ölçme araçlarının ne amaçla, kaç kere, ne zaman ve hangi koşulda kullanıldığı belirlenmelidir, ayrıca kullanılan bu ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı yer almalıdır. Uygulama aşamasında, birinci aşama olan planlamada alınan kararlar ekseninde araştırma deseni, evren ve örneklem seçimi, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sonuçların yorumlanması gerçekleştirilmektedir. Bu aşamada değerlendirme rapor haline getirilmektedir. Program değerlendirmenin son aşamasında değerlendirmenin değerlendirilmesi aşaması yer almaktadır. Değerlendirmenin bu sürecinde oluşan hataların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Sürecin bu aşaması meta değerlendirme olarak da adlandırılmaktadır.

Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri

1. Amaç Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde çok fazla değerlendirme modelin olduğu görülmektedir (Şeker, 2014).

1.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Programın etkililiği hakkında karar verilmesi, öğrenciye kazandırılmak istenen özelliklerin ulaşıp ulaşılmadığı düzeylerine göre bakılır (Demirel, 2019). Amaç/Hedef odaklı değerlendirme yaklaşımı, program içerisinde verilen amaçların belirlenmesine odaklanmaktadır. Ralph Tyler bu yaklaşımın öncüsü olarak bilinmektedir (Stufflebeam ve Shinklefield, 1985). Bu yaklaşım için Tyler 8 yıllık çalışma yapmıştır. Bu çalışması sürecinde amaç odaklı yaklaşımı kullanmıştır. Tyler'ın yaptığı 8 yıllık bu çalışmada deneysel olan okulların, daha deneysel olan okullara göre daha iyi olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır (Hogan, 2007).

Hedef/Amaç dayalı değerlendirme sürecindeki aşamalar şunlardır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004):

- ✓ Programın hedeflerinin belirlenmesi
- ✓ Hedefler kazandırılmak istenen özelliklere göre sınıflandırılır
- ✓ Hedefleri davranış olarak ifade etme
- ✓ Hedefe ulaşip ulaşmadığı sonucu saptama
- ✓ Ölçme tekniklerinin geliştirilmesi ya da seçilmesi
- ✓ Öğrenci davranışlarının yeterlilikleri ile ilgili verileri toplama
- ✓ Elde edilen verilerin hedefleri karşılaştırması

1.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Hedefler, öğrenme yaşantılarının, sürecin sonunda kullanılmakta olan araç ve gereçlerin değerlendirilerek geleceğe yönelik uygulamaları konusunda tavsiyeler geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Posner, 2004). Bu modelde eğitimin genel ve özel hedefleri ön plana çıkmıştır ve hedeflerin; danışma, öğretim ve yönetimi açısından anlamlı halde stratejilere dönüştürülmesi gerekmektedir (Gilchrist ve Bernice, 1974; Akt. Uşun, 2012).

1.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli

Bu değerlendirme modelinde fark kelimesinden de anlaşılacağı üzere sürecin sonunda programın çıktıları ile benzer olan program çıktılarıyla karşılaştırılmasının ve maliyet yarar analizleri ile değerlendirmesi yapılmalıdır. Bu modelde program değerlendirme sürecinde, sonucunda elde edilen farklılıklarla ilgili bilgilerin adım adım karar verme aşamasında olan karar vericilere bildirilir ve buna göre karar seçenekleri; bir sonraki adıma geçmek ve bir önceki adımın kullanışlılığını sağlamak, programı baştan başlatmak ya da performans ve standartları değiştirmek veya programı sonuçlandırmaktır (Ornstein ve Hunkins. 2004).

1.4. Hammond'un Değerlendirme Modeli

Hammond'un değerlendirme modelinde hedeflerin, ulaşılan ve ulaşılmayan kısımlarıyla ilgilenmiştir. Hammond'un, Tyler modelinden farklı olarak yapmış olduğu, programın diğer iki ögesi olan içerik ve eğitim durumunun değerlendirilmesi gerektiğini vurgulanmaktadır ve program öğelerine dayalı bir değerlendirme yaklaşımına doğru yöneltilmektedir (Uşun, 2012).

1.5. Bennett'in Program Değerlendirme Modeli

Çiftçi eğitim programını ortaya koyan hedefe dayalı bir değerlendirme modelidir Ayrıca yetişkin ve halk eğitiminde etkili olarak kullanılan modeldir ve 7 aşamada toplanan veriler şöyledir (Bennett, 1979):

1. Programın Girdileri.
2. Yapılan Etkinlikler.
3. Halkın Aktif Katılımı.
4. Katılımcıların Göstermiş Oldukları Tepkiler.
5. Bilgi Tutum Yetenek ve Umut Değişimi.
6. Uygulamada Sırasına Gerçekleştirilen Değişim.
7. Sonuçlar.

2. Yönetim Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımı, yönetsel olarak karar vericilerin bilgi ihtiyaçlarını karşılayarak, organizasyon liderlerine hizmet etmeyi amaçlamıştır (Hogan, 2007).

2.1. Stufflebeam'in (CIPP) Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli

Planlama, yapılaşdırma, uygulama ve tekrardan düzenleme ile ilgili kararları doğru verebilmek için, değerlendirme sürecinde etkilenen tüm unsurların, girdinin, sürecin, ürünün sırasıyla değerlendirilmesini gerektirir. Stufflebeam'e göre, değerlendirme, karar seçeneklerini belirleyebilmek için kullanılabilir bilgilerin betimlenmesi, elde edilmesi ve yorumlanması sürecini kapsar (Oliva, 2009). Bu modelde kararlara dayanak olan verilerin toplanması için 4 aşaması (bağlam, girdi, süreç ve ürün) değerlendirme için de mevcuttur (Stufflebeam, 1980).

2.2. Dick ve Carey'in Öğretimsel Tasarım Modeli

Dick ve Carey'e göre, "öğretimsel tasarım" öğretmenlerin, öğrencilerin, etkinliklerin ve uygulanmaların içerisinde yer aldığı bileşenleri içeren sistematik bir süreçtir. Dick ve Carey (2001) öğretimsel tasarım modelinde, öğrenmede hedeflerin ve buradaki hedeflere ulaşılmasını sağlayan öğretim stratejilerinin belirlendiği bir dizi olay ve olguları içermektedir. Bu modelin aşamaları şunlardır (Dick ve Carey ,2001):

- ✓ Öğretimde Amaçların Belirlenmesi
- ✓ Öğretim Analizi
- ✓ Giriş Davranışları ve Öğrenci Özelliklerinin Belirlenmesi
- ✓ Hedeflerin Geliştirilmesi
- ✓ Değerlendirme Materyallerinin Geliştirilmesi
- ✓ Öğretim Materyallerinin Gelişimi
- ✓ Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi
- ✓ Biçimlendirici Değerlendirme
- ✓ Düzey Belirleyici Değerlendirme.

2.3. Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli

Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirme (Eğitim Değerlendirmesi) Modeli Kirkpatrick (1983) tarafından yapılan değerlendirme sonuçları için dört aşamalı eğitim değerlendirmedir, Özellikle yetişkin eğitiminden ve hizmet içi eğitiminden yararlanılmakta olan bir programı kapsayan modeldir. Bu 4 basamak eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik bir sırayı temsil etmektedir. Basamakların her biri önemlidir ve bir sonraki basamak üzerinde etkilidir.

Kirkpatrick modelinin dört temel aşaması seçebilirsiniz (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004):

- ✓ Tepki
- ✓ Öğrenme
- ✓ Davranış
- ✓ Sonuçlar

2.4. Gerçekçi Değerlendirme Modeli

Bu model bir araştırmacının hangi şartlarda işlerin gerçekleştirildiğini anlamasına destek olmak ve aynı zamanda pragmatik bir modeldir. Bu modelde yapılan girişimler sonucunda, sadece sonuçlardan hangilerinin ortaya çıkarıldığına yönelik olmadığını, aynı zamanda buradaki girişimlerin gerçekleştirildiğinin farklı şartlar ile alakalı olarak neyin daha önemli olduğunun bulması da amaçlamaktadır (Tilley,2000).

2.5. Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli

Alkin 5 basamaklı program değerlendirme modeli geliştirmiştir. Alkin değerlendirmeyi ‘karar belirleyicileri arasından seçim yapılabilme basamağında karar vericilere yararlı veri sunabilmek için ilgili karar noktalarını belirleyebilme, uygun bilgiyi seçebilme, toplama ve bilgiyi analiz edebilme süreci’ olarak tanımlar (Alkin, 1991). Değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir.

Alkin modelinin 5 basamağı şunlardır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004):

- ✓ Sistem Değerlendirmesi
- ✓ Program Planlama
- ✓ Programın Uygulanması
- ✓ Program Geliştirme
- ✓ Program Onaylama

2.6. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli

Sistematik yaklaşıma yer vermişlerdir ve 5 bileşen yer almaktadır.

- ✓ Amaçlar ve alt amaçlar
- ✓ Bütün olarak eğitim programı
- ✓ Eğitim programı öğeleri
- ✓ Öğretim
- ✓ Değerlendirme Programı (Uşun, 2012).

Programın tüm aşamaları ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Bu model dönüt sistemlerine dayanmaktadır. Kapsamlı bir değerlendirme olan, program geliştiricilerin programın sürdürülmesi, düzenlenmesi ya da programdan vazgeçilmesi hakkında geri bildirim olanağı vermektedir (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981).

2.7. Toplam Kalite Değerlendirme Modeli

Bu modelde değerlendirme bir araştırma modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme öğretme sürecinde, ölçme değerlendirme ile aynı anda ilerlemelidir. Öğretim süreçlerinde, programın öğeleri, öğretmen, öğrenci, yöntem ve teknikler, programı etkileyen çevre etkenleri, ürünler ve diğer tüm etkenlerin değerlendirilmeye alınması sağlanmaktadır (Uşun, 2012).

3. Tüketici Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Tüketici odaklı değerlendirme yaklaşımı, bir ürün hakkında etkinliğini değerlendirmek için bilgiyi toparlayan devlet kurumlarının ve tüketicilerin savunucuları tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır (Hogan, 2007).

Tüketici merkezli yaklaşımı, düzey belirleyici bir değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme türü programın fayda sağlayıcı olan öğrenciler veya öğrenenlerin memnuniyet temeline dayanmaktadır (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997).

Bu program değerlendirme Uşun’a (2012) göre, tüketicinin rekabet halinde yer alan program veya ürünlerin herhangilerininin seçilmesinde yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

4. Uzmanlık Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Uzmanlık odaklı değerlendirme yaklaşımı, bir programın, bir etkinliğin ya da bir kurumun

değerlendirilmesi amaçlı en eski ve en yaygın kullanılmakta olan değerlendirme yaklaşımıdır (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997).

4.1. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

Eisner'in modeline göre (1977) değerlendirme, verilen ölçütlere göre bakıldığında diğer modellerden farklı olarak nitelik açısından incelemeyi gerektirmektedir. Şeker'e (2014) göre, Eisner modeli uzman kişiler tarafından yapılmakta olan eleştirel modelinde uzman olan grubunun ortak görüşle program hakkında karar verme zamanlarını kapsamaktadır. Eisner'in modeline kapsamında değerlendirme yapan değerlendirmeciler öğrencilerin çalışmalarının detaylı analizlerini yapmakta, programın uygulama esnasında betimlemeye çalışır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bu başlık altında Eisner'in eğitsel eleştiri modeli ve uzman/akreditasyon modeline Ornstein ve Hunkins (2004) tarafından yer verilmiştir. Kumral'a (2011) göre, eğitsel eleştiri modeli'nin boyutları, betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırmadır.

Programda içerisinde bulunan alanında uzmanlar tarafından veya o alanla dahilinde çalışmalar gösteren kişiler ile değerlendirilmesinin sonucunda kişisel bir değerlendirme yapılmaktadır. Bu programın faydaları birincil kişiler tarafından değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu yaklaşım 4 değerlendirme aşamasından oluşmaktadır.

- ✓ Formal Uzman İncelemesi,
- ✓ İnfomal Uzman İncelemesi,
- ✓ Özel Grup Değerlendirmesi
- ✓ Özel Bireysel Değerlendirme (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997).

4.2. Uzman / Akreditasyon Modeli

Bir kurum, program, ürün veya etkinliği değerlendirme aşamasında alanındaki uzmanların, mesleki alanda uzmanlarını temel alan program değerlendirme yaklaşımıdır. Bu modelin esas amacı, daha profesyonel bir şekilde programın niteliğini incelemek ve değerlendirmektir (Uşun, 2012).

5. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

Katılımcı Odaklı

Eğitim programının paydaşlarını değerlendirme sürecine dahil eder. Paydaşlar, değerlendirme sürecinde, değerlendirme tasarımında, veri toplama, veri analizi ve iletişimin her aşamasında yer almaktadır. Paydaşlara yetki verilen bu süreçte her bir paydaş kendi görevini yerine getirir ve yerel olarak yapılan uygulamaları incelerler (Guyadeen ve Seasons, 2016).

Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Stake'in Uygunluk- Olasılık modeli ana temalara bakıldığında Tyler'in değerlendirme modelinin üzerine geliştirilmiş bir modeldir. Stake'e göre, değerlendirme girdilerin, işlemlerin ve çıktılarının dikkate alınması gerekmektedir. Bu modelde bulunan üç temanın her biri programın amaçlarını, istenen ve istenmeyen etkilerin gözlemlenmesini ve değerleri göz önünde bulundurmalıdır (Marsh ve Willis, 2007).

Çalışma kapsamında yapılan araştırma sonuçlarının, program değerlendirme modelleri çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmüştür. Çalışmaların hangi yayın türlerine ait olduğu hakkında detaylı bir bilgi sunmaktadır. Aynı zamanda dahil edilen tüm çalışmaların içeriği hakkında da ayrıntıları gördüğümüz bir çalışmadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2001-2020 yılları arasında program değerlendirme modelleri konusu ile ilgili yapılan doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makalelerin çeşitli açılardan yapısının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Soruları

1. Program değerlendirme alanında yapılmış olan çalışmaların eğilimleri dikkate alındığında;
 - a) Yapılan bu program değerlendirme çalışmalarında kullanılan araştırma yöntem ve desenlerinin dağılımı nasıldır?
 - b) Yapılan bu program değerlendirme çalışmalarında kullanılan örnekleme yöntemlerinin ve örneklem sayısının dağılımı nasıldır?
 - c) Yapılan bu program değerlendirme çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarının türüne göre dağılımı nasıldır?
 - d) Yapılan bu program değerlendirme çalışmalarında kullanılan veri analiz yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
 - e) Yapılan bu program değerlendirme çalışmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
 - f) Program değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmaların yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
 - g) Yapılan bu program değerlendirme çalışmalarının derslere göre dağılımı nasıldır?
2. Program değerlendirme alanında yapılmış olan çalışmalarda kullanılan değerlendirme modelleri hangileridir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi ve veri analiz tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, doküman inceleme, gözlem görüşme vb. nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların ve algıların bütüncül ve gerçekçi bir şekilde doğal ortamda sunulmasına yönelik nitel olarak sürdürülen sürecin izlendiği araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kuş’a (2003) göre nitel araştırma, bireylerin hayatlarındaki standart ve sorunsal anları ve anlamları açıklayan, tanımlayan çalışmaları ve farklı yapay materyal setlerini, kişilerin kendi yaşantılarından elde ettiği tecrübeler, yaşamlarındaki olayların öyküsü, tarihsel ve görsel olan metinler, görüşme ve gözleme dayalı metinler içermektedir. Doküman incelemesi ise araştırma problemi ile ilgili belirtilen ve sınırlandırılan zaman dilimi içerisinde oluşturulan dokümanlar veya konu ile ilgili birden çok kaynak tarafından ve farklı zaman aralıkları ile oluşturulan dokümanların geniş bir zaman süresine dayalı analizine imkan sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışmaya dahil edilecek tezleri ve makaleleri belirlemek için İzmir Demokrasi kütüphanesinin elektronik veritabanı EKUAL, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi ve EBSCOhost veri tabanlarından yararlanılmıştır.

Bu çalışma kapsamında 2001-2020 yılları arasındaki dokümanlar taranmış ve taranırken; Program Değerlendirme, Program Değerlendirme Modelleri, Yönetim Odaklı Değerlendirme, Stufflebam, CIPP, Dick ve Carey Öğretimsel Tarım Modeli, Kirkpatrick Yetiştirme Değerlendirme Modeli, Gerçekçi Değerlendirme Modeli, Toplam Kalite Değerlendirme Modeli, Alkin Ucla Değerlendirme Modeli, Saylor - Alexander ve Lewis Modeli, Uzmanlık Odaklı Değerlendirme, Eisner Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli, Akreditasyon/Uzman, Amaç Odaklı Değerlendirme, Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli,

Metfessel- Michael Değerlendirme Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli, Hammond'un Değerlendirme Modeli, Bennet'in Program Değerlendirme Modeli, Katılımcı Odaklı Değerlendirme, Aydınlatıcı, Parlet ve Hamilton Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, Stake, Stake Uygunluk/Olasılık Modeli, Stake Yanıtlayıcı Modeli, Yanıtlayıcı, Tüketici Odaklı Model, Postmodern Değerlendirme, Quba Ve Licoln'un Dördüncü Nesil Yapılandırıcı Değerlendirme Modeli, Rakip Yönelimli Odaklı Değerlendirme, Wolf'un Tüzel Modeli, Niteliksel Değerlendirme, Patton'un Nitel Değerlendirme Modeli, İşbirlikçi Değerlendirme, Paydaşlara Dayalı Değerlendirme Modeli, Yetkilendirme Değerlendirme Modeli, Demokratik Değerlendirme Modeli, Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli, Mantık Modeli, Örgütsel Öğrenme Modeli anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

Program değerlendirme modeli çalışmasında taranan dokümanların yayınlanmış ve erişim izni olan tüm verileri tek bir dosya havuzda toplanmıştır. Doküman analizi 3 aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada toplamda YÖK tezde bulunan 411 doktora ve yüksek lisans tezleri, EKUAL ve EBSCOhost veri tabanlarından 61 makale elde edilmiştir. İkinci aşamada bu çalışmalar Eğitim ve Öğretim alanı ile sınırlandırılarak 210 doktora ve yüksek lisans tezi, 40 makale incelemeye dahil edilmiştir. Üçüncü aşamada, program değerlendirme modeli ile düşük ilişkili olan çalışmalar çıkarılmış, doküman taraması sonucunda 25tane Doktora tezi, 39 tane Yüksek Lisans Tezi ve 33 tane makale çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri analizi sırasında dokümanlara ulaşıp uygun olan dokümanlar seçilmiştir. Daha sonra seçilen dokümanların orijinalligi kontrol edilmiştir. İncelenen dokümanlar araştırmanın amacına göre seçilen dokümanın sınırlaması yapılmış ve kategoriler oluşturulmuştur. İçerik analizi için oluşturulan kategoriler Yıl, Program Geliştirme Modeli, Künye, Çalışmanın Türü (Makale/Tez), Makale Adı, Araştırmanın Modeli, Örneklem, Veri Toplama Araçları, Veri Analiz Yöntemi, Araştırmanın Amacı, Araştırmanın Sonucu ve Anahtar Kelimeler şeklinde belirlenmiştir. Daha sonra kategorilerin altına belirlenen içerikler yerleştirilmiştir ve sayısallaştırılarak ifade edilmiştir. Son olarak da elde edilen veriler raporda kullanılmış ve yorumlanmıştır. Analiz sonuçlarına bulgular kısmında detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu kısmında program değerlendirme çalışmalarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 1

Program Değerlendirme ile İlgili Yapılan Çalışmaların (Yüksek Lisans Tezi, Doktora Tezi ve Makaleler) Yıllara Göre Dağılımı

2001	2005	2006	2007	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Toplam
1	1	1	3	1	3	3	9	4	10	5	14	6	14	19	3	97

	Yüksek Lisans	Doktora	Makale	Toplam
2001		1		1
2005	1			1
2006		1		1
2007	2		1	3
2008		1		1
2010	3	1		4
2011	1		2	3

2012	4	4	1	9
2013	1	1	2	4
2014	4	2	4	10
2015		2	3	5
2016	7	4	3	14
2017			6	6
2018	6	3	6	14
2019	10	4	5	19
2020	1	1	1	3

Tablo 1 incelendiğinde program değerlendirme ile ilgili yayımlanmış toplam 97 çalışmanın 1 tanesi 2001 yılında, 1 tanesi 2005 yılında, 1 tanesi 2006 yılında, 3 tanesi 2007 yılında, 1 tanesi 2008 yılında 3 tanesi 2010 yılında, 3 tanesi 2011, 9 tanesi 2012, 4 tanesi 2013, 10 tanesi 2014, 5 tanesi 2015, 14 tanesi 2016, 6 tanesi, 2017, 14 tanesi 2018 ve 3 tanesi 2020 yılında yapılmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında program değerlendirme çalışmalarının en fazla yapıldığı yıllar 2019 ve 2016 yılların olduğu, 2002, 2003, 2004 ve 2009 yılında ise program değerlendirme ile ilgili hiçbir çalışmanın yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 2

Program Değerlendirme ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yayın Türü

Makale	33
Yüksek Lisans Tezi	39
Doktora Tezi	25

Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmalar içerisinde en fazla yayın türünün yüksek lisans tez çalışmaları olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Tablodan da görüldüğü üzere en az çalışmaların ise doktora tezi çalışmaları olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 3

Program Değerlendirme ile İlgili Yapılan Çalışmaların (Yüksek Lisans Tezi, Doktora Tezi ve Makaleler) Program Değerlendirme Modellerine Göre Dağılımı

	Yüksek Lisans	Doktora	Makale	Toplam
Stufflebeam'in CIPP Modeli	27	14	9	50
Aprlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli	1	2	1	4
Hammond Program Değerlendirme Küpü Modeli	2	1		3
Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli	3	1	4	8
Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	2		8	10
Provus' un Fark Değerlendirme Modeli		2	1	3
Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli		2	2	4
Karma Model			2	2
Katılımcı Odaklı Değerlendirme Modeli	1			1
Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli			1	1
Yetkilendirme Değerlendirme Modeli			1	1
Niteliksel Değerlendirme Modeli			1	1
Örgütsel Öğrenme Modeli			1	1

Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli		1	1	2
Toplam Kalite Değerlendirme Modeli	2	1		3
Alkin UCLA Değerlendirme Modeli	1			1
İşbirlikçi Değerlendirme Yaklaşımları	1			1

Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde değerlendirme modelleri içerisinde en fazla tercih edilenin Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. En az tercih edilen program değerlendirme modelleri ise İşbirlikçi Değerlendirme Yaklaşımları, Alkin UCLA Değerlendirme Modeli, Örgütsel Öğrenme Modeli, Niteliksel Değerlendirme Modeli, Yetkilendirme Değerlendirme Modeli, Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli, Katılımcı Odaklı Değerlendirme Modeli modelidir.

Tablo 4

Program Değerlendirme İle İlgili Yapılan Çalışmaların (Yüksek Lisans Tezi, Doktora Tezi ve Makaleler) Araştırma Desenleri

	Yüksek Lisans	Doktora	Makale	Toplam
Nitel	12	6	12	30
Nicel	10	2	8	20
Karma	16	17	14	47

Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların geneli incelendiğinde en çok kullanılan araştırma deseninin karma desen olduğu görülmektedir. Karma desen nitel ve nicel desenin birlikte kullanılmasıdır. Program değerlendirme çalışmalarında nicel desen en az tercih edilen desendir. Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar ayrı ayrı incelendiğinde nicel desen en az doktora tezi çalışmalarında bulunmaktadır.

Tablo 5

Program Değerlendirme ile İlgili Yapılan Çalışmaların (Yüksek Lisans Tezi, Doktora Tezi ve Makaleler) Örneklem Dağılımı

	Yüksek Lisans	Doktora	Makale	Toplam
Okulöncesi Öğrencileri				
İlkokul Öğrencileri	3	1	3	7
Ortaokul Öğrencileri	7	2	7	16
Lise Öğrencileri	1	4	1	6
Üniversite Öğrencileri	15	13	9	37
Öğretmenler	20	12	18	50
Okul Yöneticileri	5	2	2	9
Akademisyenler	13	14	4	31
Diğer	7	3	2	12

Tablo 5 incelendiğinde en çok tercih edilen çalışma grubunun öğretmenler olduğu, en çok tercih edilen çalışma grubunu takip eden ikinci sırada üniversite öğrencilerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğrencileri ile yapılan hiçbir program değerlendirme çalışmasının bulunmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 6

Program Değerlendirme ile İlgili Yapılan Çalışmaların (Yüksek Lisans Tezi, Doktora Tezi ve Makaleler) Veri Toplama Araçları

	Yüksek Lisans	Doktora	Makale	Toplam
Anket	15	12	6	33
Görüşme	23	19	17	59
Ölçek	10	6	8	24
Gözlem	13	9	11	33
Doküman	6	8	4	18
Kişisel Bilgi Formu	6	1	1	8
Başarı Testi	3	3	10	16
Form	7	5	9	21
Odak Grup	2	2	1	5
Alan Yazın Taraması	1		3	4
Diğer	5	7	6	18

Tablo 6’da program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde veri toplama araçlarından en çok görüşmenin kullanıldığı görülmektedir. Anket ve gözlem ise diğer popüler veri toplama araçlarındandır. Alanyazın taraması ise program değerlendirme çalışmalarında en az tercih edilen veri toplama aracıdır.

Tablo 7

Program Değerlendirme ile İlgili Yapılan Çalışmaların (Yüksek Lisans Tezi, Doktora Tezi ve Makaleler) Veri Analiz Yöntemleri

	Yüksek Lisans	Doktora	Makale	Toplam
ANCOVA	2	2	2	6
MANOVA	1			1
ANOVA	3	6	1	10
T-testi	12	4	13	29
Ki Kare Testi		1	1	2
Regresyon Analizi	1	2		3
Korelasyon Analizi	4	2		6
Faktör Analizi			4	4
Kruskal Wallis H Testi	6	5	1	12
Mann Whitney U Testi	7	5	1	13
Varyans Analizi	2	4		6
Wilcoxon	1	1	1	3
Betimsel Analiz	17	6	8	31
İçerik Analizi	13	18	9	40
Betimsel İstatistik	13	16	8	37
Kolmogorov Smirnov		1	1	2
Diğer	8	14	7	29

Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi ile nicel veri analiz yöntemlerinden betimsel istatistiğin en fazla kullanılan veri analiz yöntemleri oldukları görülmektedir. MANOVA analizinin ise program değerlendirme çalışmalarında en az tercih edilen veri analiz yöntemleri olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Veri analiz tekniklerinin çalışma sayısından çok fazla olması hem karma desen tekniğine sahip çalışmalarda nitel ve nicel veri analiz tekniklerinin birlikte kullanılması hem de bir araştırma içerisinde birden fazla veri analizi tekniğinin kullanılabilir olmasıdır.

Tablo 8

Program Değerlendirme ile İlgili Yapılan Çalışmaların (Yüksek Lisans Tezi, Doktora Tezi ve Makaleler) Derslere Göre Dağılımı

	Yüksek Lisans	Doktora	Makale	Toplam
İngilizce	15	7	6	28
Fen Bilimleri	1	2	3	6
Matematik	3	1	4	8
Okuma-Yazma		1		1
Eğitim Fakültesi Dersleri	6	8	8	22
Meslek Dersleri		4		4
Vatandaşlık	1			1
Görsel Sanatlar	1			1
Türk Dili ve Edebiyatı	1			1
Türkçe	1			1
Müzik	2			2
Sosyal Bilgiler	1		4	5
Bilgi Teknolojileri	2		1	3
Fizik			1	1

Program değerlendirme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde derslere göre dağılımlarda en fazla İngilizce ve Eğitim Fakültesi dersleri (Öğretim Programları, Topluma Hizmet, Öğretim İlke ve Yöntem, Toplumsal Cinsiyet, Özel Öğretim Yöntemleri ve Lisans Program Alan Dersi) ile yapılan çalışmaların çokluğu görülmektedir. Okuma-Yazma, Vatandaşlık, Görsel Sanatlar, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve Fizik derslerinin de en az program değerlendirme çalışmalarına dahil edildiği görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Doküman analizi sonucunda 2001-2020 yılları arasında taranan çalışmalardan, bu çalışmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda 25 tane Doktora tezi, 39 tane Yüksek Lisans Tezi ve 33 tane makale incelenmiş ve bulgular işlenmiştir.

İncelenen çalışmalarda:

- 2001-2020 yılları arasında yapılan araştırmalarda program değerlendirme çalışmalarının yayın türlerine bakıldığında, yüksek lisans tezinin diğer yayın türlerinden fazla olduğu görülmüştür.
- 2001-2020 yılları arasında yapılan araştırmalarda program değerlendirme çalışmalarının en yoğun olarak kullanıldığı senenin 2019 yılı olduğu görülmektedir. 2002, 2003, 2004 ve 2009 yılında ise program değerlendirme ile ilgili hiçbir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. 2012 yılına kadar yapılan program değerlendirme çalışmaları yıllara göre ortalamanın altında olduğu fakat 2012 yılından sonra program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalarda fark edilir oranda artış bulunduğu görülmektedir.
- 2001-2020 yılları arasında yapılan program değerlendirme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde değerlendirme modelleri içerisinde en fazla tercih edilenin Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeli olduğu ve en az tercih edilen program değerlendirme modellerinin ise İşbirlikçi Değerlendirme Yaklaşımları, Alkin UCLA Değerlendirme Modeli, Örgütsel Öğrenme Modeli, Niteliksel Değerlendirme Modeli, Yetkilendirme Değerlendirme Modeli, Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli, Katılımcı Odaklı Değerlendirme Modeli olduğu görülmektedir.
- 2001-2020 yılları arasında yapılan program değerlendirme ile ilgili çalışmalarda karma desenin en çok tercih edilen araştırma deseni olduğu, en az tercih edilen araştırma deseni ise nicel araştırma deseni olduğu görülmektedir.
- 2001-2020 yılları arasında yapılan program değerlendirme ile ilgili incelenen çalışmalar sonucunda en fazla çalışma grubunun öğretmenler olduğu görülürken, okul öncesi öğrencileri ile yapılan hiçbir program değerlendirme çalışmasının bulunmadığı görülmektedir.
- 2001-2020 yılları arasında program değerlendirme ile ilgili incelenen çalışmalar sonucunda görüşme veri toplama aracının yanında anket ve gözleminde diğer veri toplama araçlarından fazla olduğu, program değerlendirme çalışmalarında en az tercih edilenin alanyazın tarama veri toplama aracı olduğu görülmektedir.
- 2001-2020 yılları arasında yapılan program değerlendirme ile ilgili çalışmaların incelenmesi sonucunda nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi ile, nicel veri analiz yöntemlerinden betimsel istatistiğin en fazla kullanılan veri analiz yöntemleri oldukları ve

MANOVA analizinin ise program değerlendirme çalışmalarında en az tercih edilen veri analiz yöntemi olduğu görülmektedir.

- 2001-2020 yılları arasında program değerlendirme ile ilgili incelenen çalışmalar sonucunda İngilizce dersinin en fazla tercih edilen ders olduğu, Okuma-Yazma, Vatandaşlık, Görsel Sanatlar, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve Fizik derslerinin de en az tercih edilen dersler olduğu görülmektedir.
- Öneriler
- 2001-2020 yılları arasında yapılan program değerlendirme ile ilgili çalışmaların incelenmesi sonucunda alanyazında program değerlendirme modellerinden İşbirlikçi Değerlendirme Yaklaşımları, Alkin UCLA Değerlendirme Modeli, Örgütsel Öğrenme Modeli, Niteliksel Değerlendirme Modeli, Yetkilendirme Değerlendirme Modeli, Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli, Katılımcı Odaklı Değerlendirme Modeli ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olması nedeniyle belirtilen program değerlendirme modelleri ile çalışmalar yapılarak alanyazına katkıda bulunulabilir.
- 2001-2020 yılları arasında yapılan program değerlendirme ile ilgili çalışmaların incelenmesi sonucunda en az tercih edilen çalışma grubunun okul öncesi öğrencileri olduğu gözlenmiştir. Program değerlendirme çalışmalarında tüm paydaşların görüşlerinin önemli olması nedeni ile okul öncesi öğrencileri, okul yöneticileri, veli, sivil toplum kuruluşları vb. gibi kişi veya kuruluşların katılımları da sağlanabilir.
- İngilizce dersinin en çok tercih edilen ders olduğu, bu nedenle diğer dersler içinde program değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alkin, M. C. (1991). Evaluation Theory Development: II. In M.V. McLaughlin & D.C. Philips (Ed.), Evaluation and Education: at Quarter Century. Ninetieth Yearbook of National Society for the Study of Education, Part Chicago: University of Chicago Press.
- Bennett, C.F. (1979). *Analyzing Impacts of Extension Programs*. Washington, DC, U.S. Department of Agriculture.
- Demirel, Ö. (2019). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Akademi: 26. Baskı Ankara.
- Dick, W. Carey, L. & Carey, O.J. (2001). The systematic design of instruction. Newyork: Longman
- Eisner, E. (1977). 'On The Uses of Educational Connoisseurship and Criticism For Evaluating Classroom Life'. *Teacher College Record*. 78, (3), 345-358.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). Gelişim-Öğrenme Öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Fer, S. (2015). Öğretim Tasarımı. Anı Yayıncılık: 3. Baskı, Ankara.
- Guyadeen, D. ve Seasons, M. (2016). Değerlendirme Kuramı ve Uygulaması: Planlamada

Program Değerlendirme ve Değerlendirmenin Karşılaştırılması.
<https://doi.org/10.1177/0739456X16675930>.

- Hogan, L.R. (2007). The Historical Development Of Program Evaluation: Exploring The Past And Present. *Online Journal of Workforce Education and Development*, 2,(4).
- Kaya, Z. (1997). 'Eğitimde Program Değerlendirme Sürecinin Temel İşlemleri'. *G.Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5.
- Kirkpatrick, D.L. (1983). Four Steps to Measuring Training Effectiveness. *Personnel Administrator*, 28, s.19-25.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu, A.S. (2011). Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi ve Eğitsel Eleştiri Modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2, (1), 27-35.
- Kuş, E. (2003). Nicel- Nitel Araştırma Teknikleri. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw Hill.
- Saylor, J.G., Alexander M. V. ve Levvis J.A. (1981). Curriculum Planning for BeHer Teaching and Learning. 4th Edition. Holt, Rinehart and Winstan, Inc.
- Stufflebeam, D. (1980). *The CIPP Model of Program Evaluation*. In G. Madaus, M.Sciriven ve D. Stufflebeam (Ed.) *Evulation Models and Decision-Making Education*. Itasca,2: Peacock.
- Stufflebeam, D.L. ve Shinkfield, A.J. (1985). *Systematic evaluation*. New York: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Şeker, H. (2014). Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar. (Ed: Hasan Şeker), Anı Yayıncılık: 3.Baskı, Ankara.
- Tilley, N. (2000). Realistic Evaluation: An Overview. Presented at the Founding Conference of the Danish Evaluation Society. September 2000.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Uşun, S. (2012). Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara.
- Worthen, B.R., Sanders, J.R. ve Fitzpatrick, J.L. (2004). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (3rd ed.). Boston: Allyn ve Bacon.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık. Ankara.

THE PLACE OF VALUES IN ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM AT ELEMENTARY SCHOOL LEVEL; TURKISH CONTEXT

Nesrin OZTURK¹

¹Izmir Democracy University, E-mail: nesrin.ozturk@idu.edu.tr

Gülşah TIKIZ ERTURK²

²Izmir Democracy University, E-mail: gulsah.tikiz@idu.edu.tr

Abstract

Values education which helps individuals develop a humanitarian, moral, cultural, psychological, social, and universal sensitivity might offer answers to one of the fundamental questions in education; what kind of students do we want to educate? Values are relatively stable and hierarchically organized beliefs which guides individuals' actions, attitudes, and preferences. They reflect socially or individually preferable behaviors. Since 2005, MoNE took initiatives to update the curriculum; therefore, it can embrace core values (i.e. justice, friendship, honesty, self-regulation, patience, respect, love, responsibility, and benevolence). By 2017, values education was already a part of the national curricula including English as a foreign language. However, there is a lack of research in values education and foreign language education in Turkey. Therefore, taking an initiative, this study examined the standards in English language curriculum to identify the place and presentation of values, if at all, via a qualitative methodology; document analysis. English language curriculum was analyzed for the domains of standards, explicitness of values, and values nominated, if at all. Results revealed that standards of 2nd, 3rd, and 4th grades of English language curriculum pertain to cognitive domain and they do not explicitly state any of core values. However, while inferences of standards can produce a limited number of values, they are presented, randomly. That is, love, friendship, and respect might be dominantly read through the standards without a decent framework or a hierarchy which might jeopardize values' appreciation and actualization by English language learners. Unless teachers' knowledge and sensitivity towards values education is reflected via instructional designs, these values might not get visible in mainstream classrooms. As in its current form, such standards might not help students construct a personal value system, it is important to support teachers' understandings and practices of values education via various modules. Also, values education should be carried out holistically; that is, it should be a school-wide focus and school-community projects specially need to help support students' development of a personal value system.

Keywords: Values education, values, EFL curriculum, elementary students.

INTRODUCTION

One of the fundamental questions of educational philosophy pertains to the characteristics of students; what kind of students do we want to educate? Or what do we (i.e. teachers, school system, and society) expect students to master? To answer this question, various approaches have taken initiatives and suggested educational implications. One of these is ethics and as an application of ethics in education, values education can be named. Values education pertains to training individuals to apply the knowledge of values and morality, intelligently (Aspin, 2000). As Taylor (1994) argued, values education encourages individuals' reflection on choices, exploration of opportunities, and commitment to responsibilities so as to develop value preferences which, indeed, guides their attitudes and behaviors (p.3). It aims to 'motivate and enable the individual to function as a competent moral agent, that is, to do 'good' in the world' (Berkowitz, 2011, p. 153).

Values are relatively stable and hierarchically organized beliefs which guides individuals' actions, attitudes, and preferences. They reflect socially or individually preferable behaviors that are acquired throughout the socialization process. Values help regulate behaviors and attitudes independent of conditions or situations and set criteria for evaluating self (Demirutku & Sümer, 2010). While families help children develop some values, values might vary by families' characteristics of social, economic, and cultural backgrounds (Ersoy & Şahin, 2012). Therefore, schools whose one of the primary aim is to contribute to the sustainability and welfare of society play an important role in standardizing values education, especially at the very early ages (Ersoy & Şahin, 2012). Although 'the development of a child's character is clearly not the sole responsibility of the school, historically and legally schools have been major players in this arena' (Ryan, 1993, p. 16) and help transfer values to the young as they spend much of their lives, there. They learn moral lessons or values at the school either by chance or design (Ryan, 1993), yet in a more systematic way compared to the values education experiences in families (Ersoy & Şahin, 2012). Regarding this aspect, values education can help individuals develop a humanitarian, moral, cultural, psychological, social, and universal sensitivity (Guzel Candan & Ergen, 2014) that will help them function well in the society.

Values Education Initiatives in Turkey

In its basic law, Ministry of National Education (MoNE) declares its aims and fundamental principles of national education (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Fundamental principles pertain to universality, equality, needs of the individuals and society, orientation, educational rights, equality of opportunities, Atatürk's principles, democratic and secular education, cooperation of schools and parents, and mixed-sex education.

Since 2005, MoNE took initiatives to update the curriculum; therefore, it can embrace core values determined for each level (Tedmem, 2017). In 2007, Practitioners were introduced to the new curricula (N=51) which aims to foster the following core values; justice, friendship, honesty, self-regulation, patience, respect, love, responsibility, and benevolence (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Regarding values education, MoNE emphasized that unless values are merged into the standards/ objectives, context, and instructional design, students might not appreciate and internalize core values. The revised curriculum recognized various groups and/or cultures and distributes examples of their contributions to the humanity, equally (MoNE as cited in Topal, 2019)

Purpose of the Research

Berkowitz (2011) argued that schools are to be intentional and comprehensive to be optimally effective in implementing values education and in fostering values in students. For this, he proposes direct teaching about values and related concepts. Moreover, schools might set explicit lists of character goals, integrate values into curriculum, have values education curriculum, or use 'teachable moments' (p. 157).

Curriculum and school atmosphere where moral sensitivity is practiced are crucial for values education (Ulusoy, 2010). Macdonald (1977) specifically argued that curriculum writers and educators have to deal with two fundamental issues; the meaning of life and living together as the critical parts of curriculum. Ryan (1993) stated values can be integrated in the formal and hidden curriculum and they are represented by 'valuing' standards of the affective domain (Yaşaroğlu, 2013). However, there might be some difficulties in defining and assessing those standards and the effectiveness of the program, therefore, might be impacted (Yaşaroğlu, 2013).

In a global world where English is widely used as a foreign language, students' mastery of language skills might be no more sufficient. Indeed, today's global arena and specifically politics produce unfavorable and non-humanitarian experiences around the world and across the countries. Therefore, to help English language learners develop, regulate, and manage attitudes and sustain (international) relations efficiently, their moral sensitivity should be supported in any context including schools. Formal learning in schools is directed by curriculum which is composed of four pillars; standards, content, delivery and experiences, and assessment. Standards are related to knowledge, attitudes, and skills that students are expected to master. They also impact other pillars such as the design of educational experiences, choice of materials and/or content, and assessment practices. Regarding the lack of research in values education and foreign language education in Turkey, this study aims to initiate a research path by examining the standards in English as a foreign language curriculum (ELC) to identify the place and presentation of values, if at all. For this purpose, elementary school level is chosen because individuals' moral development should be supported from the very early years.

LITERATURE REVIEW

During the past century, application of values in suitable contexts became a controversial topic due to a lack of agreed-upon conception. There have been few studies dealing with both the structure of relations among different value types and the empirical methods to measure those values (Hitlin, S. & Piliavin, 2004; Rohan, 2000). The frameworks that authors abide are utilized in this study presented as in the following.

Rokeach's Value System

Rokeach dealt with the problem of human values and in Rokeach's system, values are the major dependent variable(s) of personality, society and cultures, or they may be the principal independent variable of attitudes and behavior (Rokeach, 1973).

Rokeach (1973) categorized values as instrumental and terminal (Aust, 2004). Terminal values pertain to the conceptions or beliefs about the ultimate purposes or the pleasing end such as wisdom and happiness. On the other hand, instrumental values represent conceptions or beliefs concerning desirable conditions of behavior that serve the attainment of those desirable end states like being responsible or ambitious. Rokeach's (1973) value system is based on a set of hypotheses. That is people's values are relatively small and they may differ in intensities. Values are based on culture, society, and personality and they generate a system of values. Moreover, values are asserted through negotiation of meaning (Farcane, Deliu, & Bureană, 2019).

Rokeach's value system also relies on the relationships among values (main beliefs generating a person's personal value system), beliefs (what an individual considers and depends on), and attitudes (a number of values which lead to an individual's behavior). Rokeach (1973) maintains that people have 36 main dominant values; 18 are terminal and the other 18 are instrumental. Instrumental values can be grouped under competence values (e.g., ambitious, capable, clean, imaginative, intellectual, and logical) and moral values (e.g., broadminded, cheerful, courageous, forgiving, helpful, honest, independent, loving, obedient, polite, responsible, and self-controlled) whereas terminal values can be categorized as social in orientation (e.g., a world of peace, a world of beauty, equality, freedom, family security, and national security) and personal in orientation (e.g., a comfortable life, an exciting life, a sense of accomplishment, happiness, inner harmony, mature love, pleasure, salvation, self-respect, social recognition, true friendship,

and wisdom). Although Rokeach's value system was criticized on the grounds that they were not suitable for corporate values, Farcane, Deliu and Bureana (2019) deemed the framework as viable based on the findings of a sufficient number of case studies.

Schwartz's Value Framework

Deriving from the pioneering studies of Rokeach, the value theory of Schwartz (1992, 2006) pertains to basic values that are recognized in all cultures. The framework has been validated across a number of countries and cultures (Collins, Steg, & Koning, 2007; Schwartz, 1992; Schwartz & Sagiv, 1995; Spini, 2003). Such studies revealed that the majority of the values showed a high level of cross-cultural consistency regarding the meaning attached to these values (Schwartz & Sagiv, 1995). Schwartz (2012) identified separate types of values as *stimulation, self-direction, achievement, hedonism, security, power, tradition, conformity, universalism and benevolence*.

In this framework, some values are complementary (e.g., conformity and security) and some values are contrary to one another (e.g., benevolence and power). Hence, by the 'structure' (Schwartz, 2012, p.3) of values is meant the relations of these congruence and/or conflicts among these distinct value types. That is, there exists an all-inclusive scheme for human motivations albeit the substantial differences attributed to the values (Schwartz, 2012).

METHODOLOGY

Research Design

We employed a qualitative methodology (document analysis) to identify the values in the National Curriculum of English as a Foreign Language (ELC). Document analysis is a systematic procedure used to review or evaluate documents (Bowen, 2009). Documents are 'social facts' that are produced, shared, and used in organized ways (Atkinson & Coffey, 1997, p. 47 as cited in Bowen, 2009). By so, available data can be examined to develop understandings and empirical knowledge about the phenomenon under investigation (Bowen, 2009).

Data Source

ELC is available online presented by the Ministry of National Education (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). It has been revised regarding the Basic Law of the National Education and published in 2018. The ELC was, specifically, revised for values education, themes encompassing language skills, assessment practices, and grade-level realizations of language skills, linguistic representations, forms, and functions, as well as contexts and tasks. The ELC was designed in recognition of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

'[T]he new curricular model is focused on language learning as communication' (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, p. 4). That is, it aims to help students develop a competence in English to use it authentically for meeting their needs and demands, voicing their opinions and beliefs, and building relations. Regarding the developmental characteristics, the first three grades (2nd, 3rd, and 4th) mostly practice speaking and listening skills.

The ELC sets key competences which pertain to knowledge, skills, and attitudes for students' mastery as in the following; traditional skills (communication in native and foreign language), digital skills (literacy and basic skills in math and science), and horizontal skills (learning to learn, social and civic responsibility,

initiation and entrepreneurship, cultural awareness and creativity). The core values are also specified as friendship, justice, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and altruism. ‘However, these values should not be considered as a separate entity. They should be embedded into the themes and topics of the syllabi’ (p. 6).

Data Analysis Procedures

To identify whether ELC standards might potentially promote core values, standards were analyzed at each grade level through elementary school. At each grade level, EFL standards are comprised of listening and speaking distributed across 10 thematic units. First of all, the standards were analyzed for the domain of learning. Then, they were coded for their presentation of values either explicitly or implicitly. Then, standards were coded for their potential values, if at all. Each author coded standards at two different intervals and following these procedures, interrater reliability was calculated as .98.

FINDINGS

Affective vs. Cognitive Domain Standards in ELC

In this study, we initially categorized ELC standards regarding the domains of learning; cognitive, affective, and psychomotor. It was found at elementary school level, all listening and speaking standards pertain to cognitive domain. However, at 4th grade level, only 6 of the listening standards might potentially relate to affective domain at recognition level, indirectly.

Presentation of Values

At any elementary grade levels, no standards present values, explicitly. Depending on teachers’ competency and sensitivity to values education, instructional designs might help incorporate values into learning experiences. However, this is beyond the scope of this paper and there might not be standardized practices in mainstream classrooms regarding values education as standards do not call them, explicitly.

Potential Values in EFLC at Elementary School Level

The following table (i.e. Table) presents main findings across elementary school level and by each unit of ELC. As seen on the Table 1, 2nd and 3rd grade standards might not initiate instructional designs for values education, sufficiently. 20% of 2nd grade standards and 15% of 3rd grade standards might, indirectly, call in values during instruction. Still, even such an assumption might be bound to teachers’ attitudes towards values education. Moreover, although the percentage for potentials for values education increases to 38% at 4th grade, it might be still very limited.

Values that might be introduced in classrooms show variations across different grades. At the 2nd and 3rd grades, students might develop sensitivity towards love, friendship, and respect while at the 4th grade, respect might be remarkably dominant. Some other values like love, friendship, responsibility, self-control, or patriotism might be subtle. However, although the weights might change, the variety of values that might be interpreted via standards is very limited.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

MoNE’s initiatives for values education started almost two decades ago and new curricula were introduced long after such initiatives. As stated in the introductory section of each curriculum, one of the fundamental aims is to promote core values while developing key competences. Analyzing the standards in

ELC, we found that although MoNE emphasizes integration of these values (i.e. friendship, honesty, self-control, responsibility, love, respect, justice, patience, patriotism, altruism) into English language curriculum and suggests instructional designs to harmonize them with key competences, the values presented at elementary school level seem to be severely limited and randomly organized to enhance classroom instruction and support the development of students' value systems.

Regarding the value models constructed by different researchers, the values in ELC seem to be both limited and random. Rokeach's (1973) model, for instance, presents 36 terminal and instrumental values. Schwartz (1994), on the other hand, provides 56 separate values; all classified into four main categories along with 10 motivation value types. For ELC standards -as suggested by MoNE in 2018-, it is obvious that potential values held in the curriculum (i.e. love, respect, and friendship) do not conform with any of these frameworks, coherently. Rokeach's model, for example, discriminates between terminal values (end-states) and instrumental values. Terminal values may have either a social (focus on others) or a personal (self-oriented) orientation whereas instrumental (behavioral) values may either have a moral or a competence orientation. However, when the potential values in ELC are concerned, values like love, friendship, respect, and patriotism seem to be randomly distributed across the units with varying themes. In addition, they seem to lack personal and competence aspects since social and moral values seem to be emphasized like the stress on terminal values such as friendship, mature love, social recognition, true friendship and instrumental values like obedience, politeness, honesty, and respect. However, the values in the curriculum do not seem to be presented on a certain criterion as that of Rokeach's model.

Table 1. Values in EFC

<u>Grades</u>	<u>Theme</u>	<u>Total Number of Standards</u>	<u>Standards for Values</u>	<u>Potential Values</u>
2	1. Words	2	-	
	2. Friends	6	S1, S3, S4	Friendship & Respect
	3. In the classroom	4	S2, S3	Respect
	4. Numbers	6	-	
	5. Colors	4	S2	Love
	6. At the playground	3	S1	Friendship
	7. Body Parts	3	-	
	8. Pets	4	-	
	9. Fruit	3	S1	Love
	10. Animals	4	S1	Love
<i>Total</i>		39	8	20%
3	1. Greeting	7	S1, S2	Friendship
	2. My family	4	S1, S2	Love
	3. People I love	4	-	
	4. Feelings	4	S2	Friendship
	5. Toys and Games	4	-	
	6. My House	7	-	
	7. In My City	5	S3	Respect
	8. Transportation	5	-	
	9. Weather	2	-	
	10. Nature	4	S2	Love
<i>Total</i>		46	7	15%
4	1. Classroom Rules	8	S1, S2	Respect
	2. Nationality	4	L1, L2, S1	Patriotism & Respect
	3. Cartoon Characters	4	L1	Respect
	4. Free Time	4	L1, S1, S2, S3	Love & Respect
	5. My Day	4	S1	Responsibility
	6. Fun with Science	5	-	
	7. Jobs	2	L1, S1	Respect
	8. My Clothes	6	S4	Respect
	9. My Friends	5	S1	Friendship
	10. Food and Drinks	5	L3 S1 S2	Friendship, Respect, & Self-control
<i>Total</i>		47	18	38%

Limited set of values in ELC are not also explicitly stated. Therefore, even those limited values, in fact, might not become a part of students' personal value system. Also, they might not contribute to students' abilities to resolve conflicts and make moral and/or rational decisions, where necessary. Indeed, lack of different values across different stages reveal the need for a comprehensive representation of values and/or values education in the ELC. For instance, the values with a more moral and relation-oriented focus (through values such as love and friendship) dominate the 2nd and 3rd grades, conformity is emphasized for the 4th grade, which evokes Schwartz's framework, without any intentional realization. Such a random distribution of values in the curriculum might have a debilitating effect on the ability of student in appreciating and internalizing these values.

Additionally, there is a need for order and priority in all value systems (Tuulik et al., 2016). Values are demonstrated in hierarchies (Feather, 1995); thus, having the right kind of value may not be as important as the place of any particular value in an individual's value system. The value at a higher level will have more effect in determining behavior (McDonald, 2004). There exist some core values which influence people's behaviors and their actions and they surpass other values that take place in the hierarchy (Pant & Lachman, 1998). Considering the values in ELC, it is also obvious that the values which are assumed to be achieved through the learning outcomes seem to be devoid of any certain hierarchy. Regardless of the individual or organizational level, the values like self-control, responsibility, friendship, love, and respect do not conform to any kind of hierarchy in a proper way. Therefore, it would be considerably difficult to meet the standards which are stated for values in the curriculum. A framework would be effective in portraying different kinds of values through the learning outcomes so that students could be provided with the opportunities to internalize the target values and make sound decisions when needed.

Furthermore, students and teachers, similarly, might avoid potential damages caused by conflicting value systems when they become aware of other peoples' perspectives and the diversity of beliefs. To achieve this purpose, personal values can be identified and stated in the curriculum to help students understand diversity and conflict in values across different cultures, which would be directly related to the affective domain and foreign language learning and/or teaching. However, the values in the curriculum lack this cultural sensitivity as they devoid of 'feeling' as put forward by Schwartz (2012). Indeed, values in the curriculum pertain to cognitive domain.

Lack of diversity in value also hinders a richer analysis of how values might potentially influence individuals' behavior and attitudes in addition to the interests they express. This deficiency might be concretized through the lack of the values such as appreciation and tolerance, which reminiscences the affective domain of Schwartz's model. Therefore, involving the value 'universalism' as stated in Schwartz's framework might help English language teachers to reveal and help their students acquire a more culturally sensitive perspective, which would definitely lead to the internalization of culturally universal values in the long run.

Educational Implications

In its current form, ELC might not potentially help students appreciate and construct a personal value system. As both the standards pertain to cognitive domain and potential values are very limited and randomly presented, it might be teachers' duty or moderation to help support English language learners' values development. For this purpose, both pre- and in-service teachers might be offered classes on values and/or character education. Therefore, they can improve their understandings about and practices of values education but more importantly, they can approach values education with a purpose. In such classes, teachers can practice teaching values incorporated into their subjects. It may be also possible to change and/or improve teachers' sensitivity towards values education. By so, they

can set knowledgeable role-models for their students or at least become mentors as Berkowitz (2011) emphasized teachers' role for values education.

In addition to such classes, it is also important to practice values in life. Especially when designing instruction, activities and materials which can help students recognize and practice both English language and values can be incorporated into teaching. English language learners, therefore, can develop an attitude to respect and communicate with various forms of language users across the globe.

Moreover, as Berkowitz (2011) emphasized, values education should be a school-wide focus. That is, mission statements should let various resources and stakeholders support practices of values education, hidden curriculum should enable and emphasize practices of values, and students should practice values in many classes as possible.

Also, recognizing Ryan's (1993) idea of that it is not schools' duty to instill values in students, we argue that communities also need to support their future active participants. For this, school and school-community can cooperate and carry out various projects specially to initiate a culture of tolerance and diversity where many core values like respect, justice, and altruism might be actualized. By so, students can develop a personal value system.

REFERENCES

- Aspin, D. (2000). A clarification of some key terms in values discussions. In M. Leicester, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Moral education and pluralism: Education, culture and values, vol. 4* (pp. 171–180). Farmer Press.
- Aust, P. J. (2004). Communicated Values as Indicators of Organizational Identity: A Method for Organizational Assessment and its Application in a Case Study. *Commun. St. J.*, 55, 515–534.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, Pub. L. No. 1739 (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153–158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Collins, C. M., Steg, L., & Koning, M. A. (2007). Customers' values, beliefs on sustainable corporate performance, and buying behavior. *Psychology & Marketing*, 24(6), 555–577.
- Demirutku, K., & Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre değerler anketinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 17–25.
- Ersoy, F., & Şahin, T. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1535–1558.
- Farcane, N., Deliu, D., & Bureană, E. (2019). A corporate case study: The application of Rokeach's value system to corporate social responsibility (CSR). *Sustainability*, 11(23), 66–12.
- Feather, N. T. (1995). Values, valences and choices: The influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of Personality & Social Psychology*, 68(6), 1135–1151.
- Guzel Candan, D., & Ergen, G. (2014). 3. Sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134–161.
- Hitlin, S. & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30, 359–393.
- Macdonald, J. B. (1977). Value bases and issues for curriculum. In A. Milnar & J. Zahorek (Eds.),

- Curriculum theory: Selected papers from the Milwaukee Curriculum Theory Conference held at the University of Wisconsin-Milwaukee* (pp. 10–21). Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McDonald, H. P. (2004). *Radical axiology: A first philosophy of values*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Değerler Eğitimi Toplantısı*. <http://www.meb.gov.tr/degerler-egitimi-toplantisi/haber/15302/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *English as a Foreign Language Curriculum*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI Klasörü.pdf>
- Pant, P. N., & Lachman, R. (1998). Value incongruity and strategic choice. *Journal of Management Studies*, 35(2), 195–212. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00090>
- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 255–277.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership*, 51(3), 16–18.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In I. M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1–65). Academic.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue Française de Sociologie*, 47, 249–288.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 2307–0929.
- Schwartz, S. H., & Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(1), 92–116.
- Spini, D. (2003). Measurement equivalence of 10 value types from the Schwartz value survey across 21 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(1), 3–23.
- Taylor, M. (1994). Overview of values education in 26 European countries. In *Values education in Europe: A comparative overview of a survey of 26 countries in 1993* (pp. 1–66). Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Tedmem. (2017). *Öğretim Programı Taslaklarında Değerler Eğitimi*. <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ogretim-programi-taslaklarinda-degerler-egitimi>
- Topal, Y. (2019). Değerler Eğitimi ve On Kök Değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245–254. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.543521>
- Tuulik, K., Õunapuu, T., Kuimet, K., & Titov, E. (2016). Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values. *International Journal of Organizational Leadership*, 5, 151–161.
- Ulusoy, K. (2010). Değerler eğitimi: Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 32–51.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 849–858.

ÇOK BİLİNDİK BİR CEBİRSEL YAPININ SÖZEL VE SÖZEL BİR DURUMUN İSE CEBİRSEL OLARAK İFADE EDİLMESİ

Türkan Berrin KAĞIZMANLI KÖSE¹

¹Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail: urkanberrin@gmail.com

Emine AYDIN²

²Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail: emineaydnmat@gmail.com

Özet

Matematik eğitimi günlük hayatta insanların işlerini kolaylaştıran, pratik düşüncelerine olanaklar tanıyan bir bilim dalıdır. Kendi içerisinde çeşitli öğrenme alanlarından oluşur. Bu öğrenme alanlarından biri de cebir öğrenme alanıdır. Matematikte sayılar arası ilişkilerin fark edilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması cebir ile mümkündür. Cebir öğrenme alanı; sayılar, semboller ve harfli ifadeleri kullanarak oluşturulmuş denklemleri, örüntüleri, grafikleri anlayarak aralarında dönüşümler yapılmasına yardımcı olur. Cebirde sayılarla beraber semboller kullanılarak istenilen sonuca, grafiğe, denkleme, genellemeye ulaşılmaya çalışılır. Bundan dolayı öğrencilerden sembolik ifadeleri anlamaları istenmektedir. Ancak cebir öğreniminde öğrencilerin çeşitli yanlış ve hatalara sahip olduğu, bunlardan birinin de sözel ifadeleri denklemlere dönüştürme konusunda olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla cebirde sözel bir ifadeyi sembolik dile çevirmek kadar, sembolik bir ifadeyi sözel olarak ifade etmek de o denli önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı çok bilindik bir cebirsel yapının sözel olarak ifade edilmesini ve sözel bir durumun cebirsel ifadesinin oluşturulmasını incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini matematik eğitimi yüksek lisans programında öğrenim gören 15 öğretmen ve matematik eğitimi lisans programında öğrenim gören 20 öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak iki adet açık uçlu sorudan oluşan bir bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analizle incelenmiştir. Araştırmanın bulgularında, iki problem durumu için de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının genel itibarıyla doğru cevaplama yaptığı ancak cebirsel ifadelerde eksik ve yanlış öğrenmelerin olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının %40 oranında birinci problem durumunda istenilenin tam tersi cevaplar verdiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre iki problem durumu için de daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durumun öğretmenlerin alanlarında tecrübeli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan bu araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarda ve öğretmenlerde eksik öğrenmelerin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla lisans öğreniminde cebir öğretimi derslerinde kavramsal öğrenmeye ağırlık verilebilir. Öğretmen adaylarının staj uygulamaları sırasında gerçek ortamda yaşantıları çoğaltılabilir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin sayısını ve niteliğini artırıcı çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Cebirsel yapılar, sözel durumlar, matematik öğretimi.

THE VERBAL EXPRESSION OF A WELL-KNOWN ALGEBRAIC STRUCTURE AND THE ALGEBRAIC EXPRESSION OF A VERBAL SITUATION

Abstract

Mathematics education is a discipline that facilitates people's daily life and allows them to think practically. It is composed of various learning domains. One of these learning domains is algebra. In mathematics, realizing the relationships between numbers and making the necessary arrangements is possible with algebra. Algebra helps to understand and transform the equations, patterns, and graphs created using numbers, symbols, and letter expressions into one another. In algebra, the desired result, graph, equation, or generalization is tried to be reached by using symbols together with numbers. Therefore, students are requested to understand symbolic expressions. However, it is known that

students have various mistakes and errors in learning algebra, one of which is about converting verbal expressions into equations. Thus, in algebra, verbal expression of a symbolic expression is as important as converting a verbal expression into symbolic language. In this regard, the purpose of this study is to examine the verbal expression of a well-known algebraic structure and the formation of the algebraic expression of a verbal situation. The study has employed the case study design, which is a qualitative research method. The sample of the study consists of 20 pre-service math teachers attending an undergraduate mathematics teaching program and 15 in-service math teachers doing a master's degree in mathematics teaching. An information form consisting of two open-ended questions has been used for data collection. The obtained data have been subjected to descriptive analysis. Both the in-service teachers and the pre-service teachers have generally given correct answers for the two problem situations, but imperfect learning and mislearning of algebraic expressions have also been detected. 40% of the pre-service teachers have given answers exactly opposite to the expected answers in the first problem. The in-service teachers have been determined to be more successful in the two problem situations compared to the pre-service teachers. This difference may be due to the in-service teachers' experience in the field. The study has indicated imperfect learning among both in-service and pre-service teachers. Hence, more attention can be given to conceptual learning in algebra lessons in undergraduate education. The experience of pre-service teachers in real learning environments can be increased through their internship practices. Efforts can also be made to increase the number and quality of in-service training of teachers.

Keywords: Algebraic structure, verbal expression, mathematics instruction.

GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünyada matematiği anlamak toplumun kalkınması ve kişinin bireysel gelişimi için gereklidir. Matematiği bilmeyen toplumda bilim gelişemeyecek bu durum o toplumu bağımlı hale getirecektir. Bireysel olarak matematiği anlayan insan geleceğine yön vermede daha fazla şansa ve seçeneğe sahip olacaktır (Kaya, Keşan, İzgiol ve Erkuş, 2016). Ayrıca kişi işlem ve anlam arasındaki ilişkinin farkında olacak, böylece günlük hayatta karşılaştığı problem durumlarına farklı çözüm yolları sunabilecek yeterliliğe sahip olacaktır.

Matematiğin bütün öğrenme alanları için ortak önceliğinin, beyni çalıştırarak zihinsel aktivitelere yönlendirmek olduğu düşünülebilir (Boz, 2008). Bu, matematiğin düşündürdüğü için uğraştırıcı ve eğlendirici bir bilim dalı olduğunu gösterir. Öğrencilere matematiksel düşüncüyü kazandırabilmek için, öğrencinin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmesi ve matematiğin önemini kavrayabilmesi gerekir (Küçük ve Demir, 2009). Bunun için matematiğin bütün öğrenme alanlarıyla öğretimine özen gösterilmesi gerekir.

Matematiğin öğrenme alanlarından biri de cebir öğrenme alanıdır. Günlük hayatta karşılaşılan problem çözümlerinde matematiğin öğrenme alanları içinden de en çok cebir öğrenme alanından yararlanır (Bal ve Karacaoğlu, 2017). Genel itibarıyla cebir öğrenme alanı; sayılar, semboller ve harfli ifadeleri kullanarak oluşturulmuş denklemleri, örüntüleri, grafikleri anlayarak aralarında dönüşümler yapmada kullanılır. Basit örüntüleri genişleterek genelleme yapmakta, verilenleri formalize etmekte kullanılır. Ek olarak denklemlerde eşitlik ve değişken kavramlarını anlama ve veriler arasında ilişkiler kurarak gerekli dönüşümler yapmak cebir öğrenme alanının bir birleşeni olarak karşımıza çıkar. Cebirde sayılar yerine semboller kullanılarak istenilen sonuca, grafiğe, denkleme, genellemeye ulaşmaya çalışılır. Dolayısıyla cebir öğrenme alanıyla öğrencilerden sembolik ifadeleri anlamaları istenmektedir. Ancak cebirde sözel bir ifadeyi sembolik dile çevirmek kadar sembolik bir ifadeyi sözel olarak ifade etmek de o denli önem taşımaktadır.

Öğrencilerin cebiri anlamadaki zorlukları matematikteki başarılarını düşürmekte ve matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmelerine yol açmaktadır (Akkaya ve Durmuş, 2006). Literatür incelendiğinde cebir öğretimi ve öğrenimi üzerine çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu

çalışmaların bazıları cebir öğrenimindeki zorluklar üzerine incelemeler yapmıştır (Dede ve Argün, 2003; Gürbüz ve Toprak, 2014; Küçük ve Demir 2009). Yine çalışmaların bazıları cebir öğrenimindeki zorluklar üzerine incelemeler yapmış ve çözüm yolları getirmeye çalışmıştır. (Gürbüz ve Toprak, 2014; Pirci ve Torun, 2018). Dede ve Argün (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bazı öğrencilerin cebirsel sözel ifadeler içeren problemleri, aritmetik işlemler kullanarak çözebildiklerini ancak birinci dereceden denklemlerin çözümlerini bulamadıklarını ve cebirsel ifadeleri anlamakta belirli zorluklara sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Benzer olarak Yenilmez ve Avcu (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin denklem yazmakta zorlandıklarını ortaya çıkarmışlardır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu sıkıntıları ve zorlukları en aza indirecek şekilde öğretim sürecini şekillendirmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle öğretmenlerin bilgilerinde eksiklik olmaması gerekir. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu kişiler olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle yapılan araştırmada matematik öğretmeni ve matematik öğretmeni adaylarıyla çalışılmıştır. Alan yazında daha çok ortaokul öğrencileri üzerine çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca cebirsel ifadelerle ilgili çözüm önerileri belirtildiği de görülmektedir. (Bal ve Karacaoğlu, 2017; Gelici ve Bilgin, 2012; Gürbüz ve Akkan, 2008; Karataş ve Bahadır, 2018; Sitrava, 2017). Ancak verileri farklı yönlerden değerlendiren bu kadar araştırma varken cebirsel ifadelerin öğretmen ve öğretmen adaylarının algıladığı yönüyle incelendiği bu araştırma ile alan yazına katkıda bulunulacaktır. Cebir öğretiminde zorlukların ve sorunların yaşandığı ülkemizde böyle bir çalışmanın alanın gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, matematik öğretmeni ve öğretmen adaylarının çok bilindik bir cebirsel yapıyı sözel olarak ifade etmeleri ve sözel bir durumun cebirsel ifadesini oluşturulmalarını incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışması, istenilen gerçek ortamda bilgi toplama ve toplanan bilgileri düzenleme, analiz etme ve sonuca ulaşma şeklinde sistematik adımlarla gerçekleştirilen nitel araştırma türlerinden biridir (Aytaçlı 2012). Yine durum çalışmalarında genelleme amacı güdülmeyen, çalışılan grubun ne anladığı üzerinde durulur.

Çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum çalışmalarında bir birey, bir kurum, bir okul gibi vakalar mercek altına alınarak incelenmektedir (Çepni, 2018).

Katılımcılar

Araştırma, 2019-2020 güz yarıyılı Giresun Üniversitesi'nde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini matematik eğitimi yüksek lisans programında öğrenim gören 15 öğretmen ve matematik eğitimi lisans programında öğrenim gören 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları 1-15 yıl arasında değişirken, öğretmen adayları dördüncü sınıf güz yarısına devam etmektedirler.

Öğretmenler uzun yıllardır yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programını uygularken, öğretmen adayları özel öğretim yöntemleri I-II, cebir öğretimi, matematik öğretim programı, materyal tasarımı gibi alan eğitimi derslerini almışlardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak bilgi formu kullanılmıştır. Form, matematik öğretim programında cebir öğrenme alanında altıncı sınıf “Sözel olarak verilen bir duruma uygun cebirsel ifade ve verilen bir cebirsel ifadeye uygun sözel bir durum yazar (MEB, 2018).” kazanımı temel alınarak hazırlanmıştır.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen, iki adet açık uçlu sorudan oluşan bilgi formu, matematik eğitimi alanında uzman bir akademisyenin görüşü doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Bilgi formunda sorulan sorular şunlardır:

1. Çok bilindik bir cebirsel yapıyı sözel olarak ifade ediniz.
2. Çok bilindik sözel bir durumun cebirsel ifadesini oluşturunuz.

Veri Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analizle incelenmiştir. Her katılımcının sorulara verdiği cevaplar tek tek okunmuştur. Öğretmen ve öğretmen adaylarının verdiği cevaplar doğruluğuna, kısmen doğruluğuna ve yanlışlığına göre değerlendirilmiştir. Aşağıda cevap değerlendirme ölçütleri ve açıklanmış örnek durumlar verilmiştir.

Tablo 1.

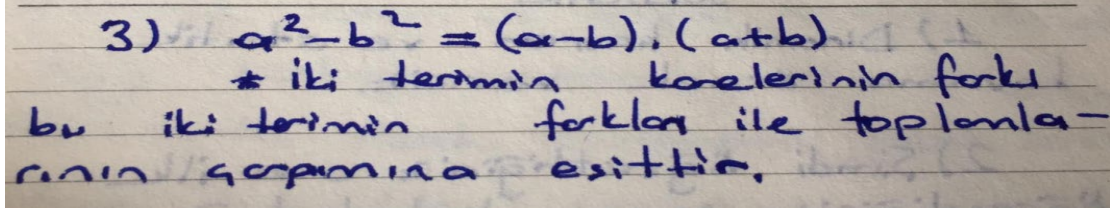
Cevap değerlendirme ölçütleri

Algılama Düzeyi	Değerlendirme Ölçütü
Doğru	Sorulan soruya eksiksiz doğru cevaplar Katılımcının; Bir cebirsel ifade yazması ve yazdığı cebirsel ifadeyi sözel olarak doğru tanımlaması Sözel bir durumu yazması ve yazdığı sözel durumu cebirsel olarak ifade etmesi
Kısmen Doğru	Sorulan soruyu bütün yönleriyle içermeyen, eksik cevaplar Örneğin, katılımcının, Çok bilindik bir cebirsel yapının sözel olarak ifade edilmesinde ilk olarak sözel bir durum yazıp, yazdığı sözel durumu cebirsel olarak ifade ettiği durumlar (veya benzer durumlar)
Yanlış veya Boş	Doğru olmayan, açık olmayan bilgiler, ilgisiz veya boş bırakılan cevaplar

Çok bilindikten kasıt olarak, herkesin bildiği genellemeleri ve herkesin bilebileceği basitlikteki cebirsel yapıyı anlayanlar olmuştur. Burada her iki bakış açısı da doğru bilgiler içerdiği müddetçe doğru kabul edilmiştir. Sözel bir durum ise herhangi bir matematiksel cümle, olay, problem durumu olarak ele alınmıştır. Araştırmada doğru, kısmen doğru ve yanlış veya boş olarak ele alınan cevaplardan birer örnek şu şekildedir.

Doğru cevabın analizi ve örnek durum:

Ö₇ kodlu katılımcının cevabı örnek olarak aşağıda verilmiştir.

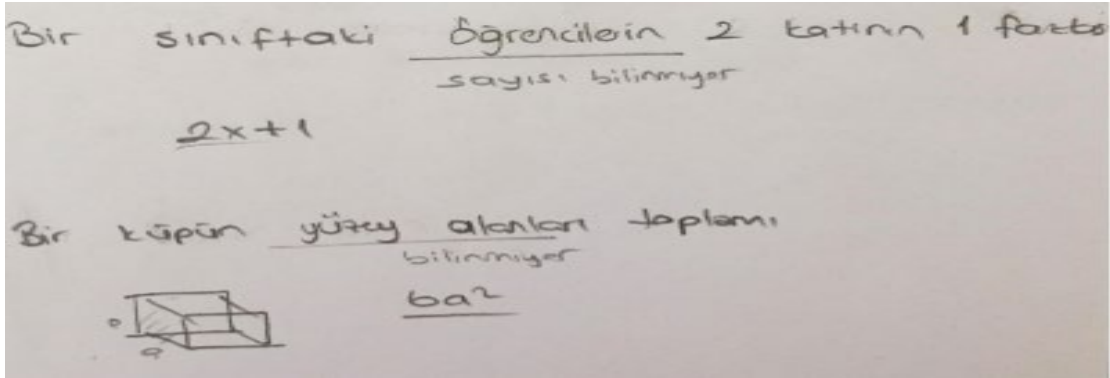


Şekil 1. Ö₇ Kodlu Katılımcının Cevabı

Doğru kabul edilen bir durum verilmiştir. Katılımcı bir cebirsel ifade yazmış ve yazdığı cebirsel ifadeyi sözel olarak doğru tanımlamıştır. Eksiksiz doğru yanıt içeren cevaplar doğru kabul edilmiştir.

Kısmen doğru cevabın analizi ve örnek durum:

Ö₄ kodlu katılımcının cevabı örnek olarak aşağıda verilmiştir.

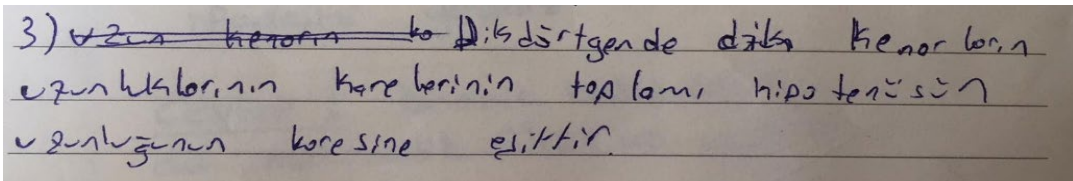


Şekil 2. Ö₄ Kodlu Katılımcının Cevabı

Kısmen doğru kabul edilen bir durum verilmiştir. Bu bölümde eksik yanıtlar veya istenilenin tersi cevaplar değerlendirilmiştir. Örneğin bazı öğretmen adaylarının çok bilindik bir cebirsel yapının sözel olarak ifade edilmesinde istenilenin tersi cevaplar verdiği görülmüştür. İlk olarak sözel bir durum yazıp, yazdığı sözel durumu cebirsel olarak ifade ettiği görülmüştür.

Yanlış veya boş cevabın analizi ve örnek durum:

–Ö₆ kodlu katılımcının cevabı örnek olarak aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. Ö₆ Kodlu Katılımcının Cevabı

Yanlış kabul edilen bir durum verilmiştir. Katılımcılar soruyu yanıtlamadığında ya da cevabı yanlış yanıtladıklarında kabul edilmiştir. Katılımcıların sözel olarak bir cebirsel ifade yazdıkları ancak bu ifadeyi cebirsel olarak ifade etmedikleri görülmüştür ya da tam tersi durumlar görülmüştür.

Verilerin betimsel analizi aşamasında inandırıcılığı sağlamak adına uzman incelemesi yapılmıştır. Uzman incelemesi araştırmacının uzman ile birlikte değerlendirme toplantısı yapması veya araştırmacının ham verileri uzmana göndererek dönüt alması şeklinde iki biçimde yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Buradan hareketle verilerin analizi sırasında iki araştırmacı birlikte değerlendirme yaptıkları birkaç toplantı gerçekleştirmiştir. Elde edilen veriler öğretmenler ve öğretmen adaylarını karşılaştıracak biçimde olmak üzere ayrı ayrı analiz edilerek doğru, kısmen doğru yanlış veya boş

durumlarına göre sunulmuştur. Verilerin sunumunda öğretmenler $\bar{O}_1, \bar{O}_2, \bar{O}_3, \dots, \bar{O}_{15}$ olarak, öğretmen adayları $\bar{O}A_1, \bar{O}A_2, \bar{O}A_3, \dots, \bar{O}A_{20}$ olarak ifade edilmiştir. Elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Tablolara ilave olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının cevaplarından alıntılara yer verilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının cevapları karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler “matematik öğretmeni ve öğretmen adaylarının çok bilindik bir cebirsel yapıyı sözel olarak ifade etmeleri” ve “matematik öğretmeni ve öğretmen adaylarının sözel bir durumun cebirsel ifadesini oluşturulmaları” şeklinde iki kategori altında incelenerek sunulmuştur.

Matematik Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının Çok Bilindik Bir Cebirsel Yapıyı Sözel Olarak İfade Etmeleri

Katılımcılara uygulanan bilgi formunda sorulan “Çok bilindik bir cebirsel yapıyı sözel olarak ifade ediniz.” sorusuna verilen cevaplar analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

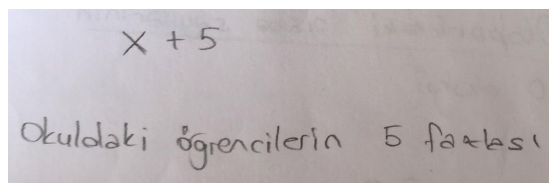
Matematik Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının Çok Bilindik Bir Cebirsel Yapıyı Sözel Olarak İfade Etmeleri

Değerlendirme Ölçütleri	Öğretmen Adayları	Öğretmenler
Doğru	$\bar{O}A_1, \bar{O}A_2, \bar{O}A_3, \bar{O}A_6, \bar{O}A_7, \bar{O}A_8,$ $\bar{O}A_{11}, \bar{O}A_{14}, \bar{O}A_{16},$	$\bar{O}_1, \bar{O}_2, \bar{O}_3, \bar{O}_4, \bar{O}_5, \bar{O}_7$ $\bar{O}_8, \bar{O}_9, \bar{O}_{10}, \bar{O}_{11}, \bar{O}_{12},$ $\bar{O}_{13}, \bar{O}_{14}, \bar{O}_{15}$ 14 (%93,3)
Kişi Sayısı (n)	9 (%45)	
Kısmen Doğru	$\bar{O}A_4, \bar{O}A_5, \bar{O}A_9, \bar{O}A_{12},$ $\bar{O}A_{13}, \bar{O}A_{15},$ $\bar{O}A_{19}, \bar{O}A_{20}$	_____
Kişi Sayısı (n)	8 (%40)	
Yanlış veya Boş	$\bar{O}A_{10}, \bar{O}A_{17}, \bar{O}A_{18}$	\bar{O}_6
Kişi Sayısı (n)	3 (%15)	1 (%6,6)

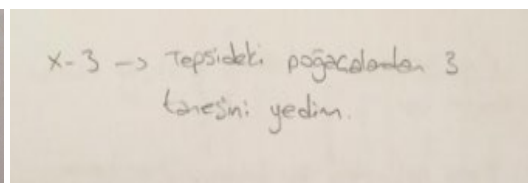
Tablo 2 incelendiğinde, 14 öğretmenin (%93,3) ve 9 öğretmen adayının (%45) doğru yanıt verdikleri görülmektedir. Bir öğretmen haricinde diğer öğretmenlerin doğru yanıt verdiği görülmüştür. Bir öğretmenin soruyu boş bıraktığı görülmüştür. Sekiz öğretmen adayının kısmen doğru ve 3 öğretmen adayının da boş ya da yanlış yanıt verdiği belirlenmiştir.

Doğru cevaplara örnekler aşağıda sunulmuştur.

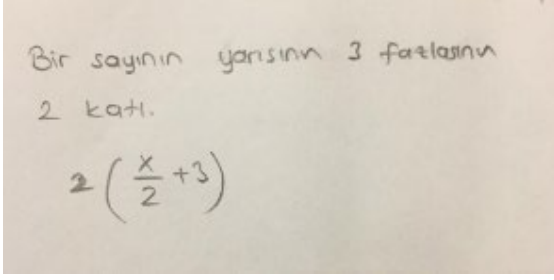
- $\bar{O}A_2, \bar{O}A_3$ ve $\bar{O}A_8$ kodlu öğretmen adaylarının cevapları;



Şekil 4. $\bar{O}A_2$ Kodlu Katılımcının Cevabı

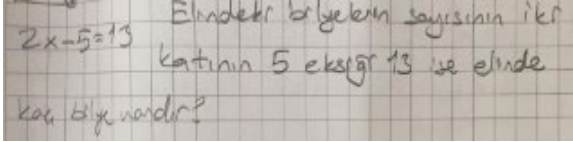


Şekil 5. $\bar{O}A_3$ Kodlu Katılımcının Cevabı

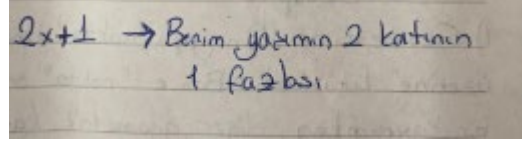


Şekil 6. ÖA₈ Kodlu Katılımcının Cevabı

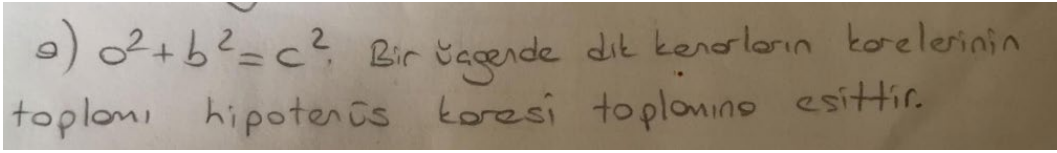
- Ö₂, Ö₇ ve Ö₁ kodlu öğretmenlerin cevapları;



Şekil 7. Ö₂ Kodlu Katılımcının Cevabı



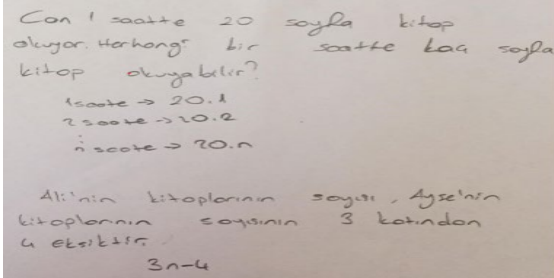
Şekil 8. Ö₇ Kodlu Katılımcının Cevabı



Şekil 9. Ö₁ Kodlu Katılımcının Cevabı

Kısmen doğru cevaplara örnekler aşağıda sunulmuştur.

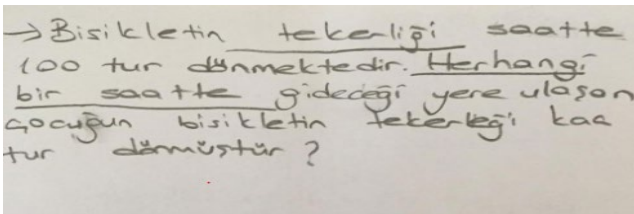
-ÖA₅ kodlu öğretmen adayının cevabı;



Şekil 10. ÖA₅ Kodlu Katılımcının Cevabı

Yanlış cevaplara örnekler aşağıda sunulmuştur.

-ÖA₁₀ kodlu öğretmen adayının cevabı örnek olarak verilmiştir. Diğer öğretmen ve öğretmen adayları soruyu yanıtlamamıştır.



Şekil 11. ÖA₁₀ Kodlu Katılımcının Cevabı

Matematik Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının Çok Bilindik Sözel Bir Yapıyı Cebirsel Olarak İfade Etmeleri

Katılımcılara uygulanan bilgi formunda sorulan “Çok bilindik sözel bir durumun cebirsel ifadesini oluşturunuz.” sorusuna verilen cevaplar analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Matematik Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının Sözel Bir Durumun Cebirsel İfadesini Oluşturulmaları

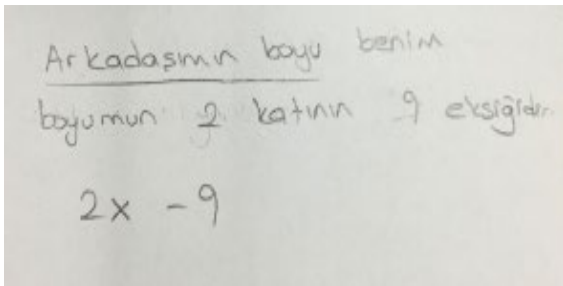
Değerlendirme Ölçütleri	Öğretmen Adayları	Öğretmenler
Doğru	$\ddot{O}A_1, \ddot{O}A_2, \ddot{O}A_4, \ddot{O}A_5,$ $\ddot{O}A_7, \ddot{O}A_8, \ddot{O}A_9, \ddot{O}A_{11}, \ddot{O}A_{12}, \ddot{O}A_{13}$ $\ddot{O}A_{15}, \ddot{O}A_{17}, \ddot{O}A_{18}$ $\ddot{O}A_{19}, \ddot{O}A_{20}$	$\ddot{O}_1, \ddot{O}_3, \ddot{O}_5, \ddot{O}_6, \ddot{O}_7$ $\ddot{O}_8, \ddot{O}_9, \ddot{O}_{10}, \ddot{O}_{11}, \ddot{O}_{12},$ $\ddot{O}_{13}, \ddot{O}_{14}, \ddot{O}_{15}$
Kişi Sayısı (n)	15 (%75)	13 (%86,6)
Kısmen Doğru	$\ddot{O}A_3$	
Kişi Sayısı (n)	1 (%5)	
Yanlış veya Boş	$\ddot{O}A_6, \ddot{O}A_{10}, \ddot{O}A_{14}, \ddot{O}A_{16}$	\ddot{O}_2, \ddot{O}_4
Kişi Sayısı (n)	4 (%20)	2 (%13,3)

Tablo 3 incelendiğinde, 13 öğretmenin (%86,6) ve 15 öğretmen adayının (%75) doğru yanıt verdikleri görülmektedir. İki öğretmenin yanlış veya boş yanıt verdiği görülmüştür. Bir öğretmen adayının kısmen doğru ve 4 öğretmen adayının da boş ya da yanlış yanıt verdiği belirlenmiştir.

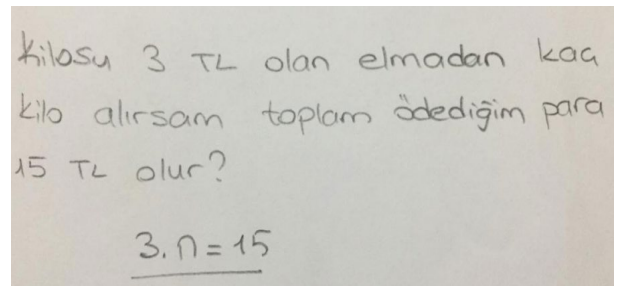
Doğru cevaplara örnekler aşağıda sunulmuştur.

Veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının çok bilindik sözel bir yapıyı kendilerinin kurdukları, öğretmenlerin ise daha çok bilinen genellemelerden örnekler verdikleri görülmüştür.

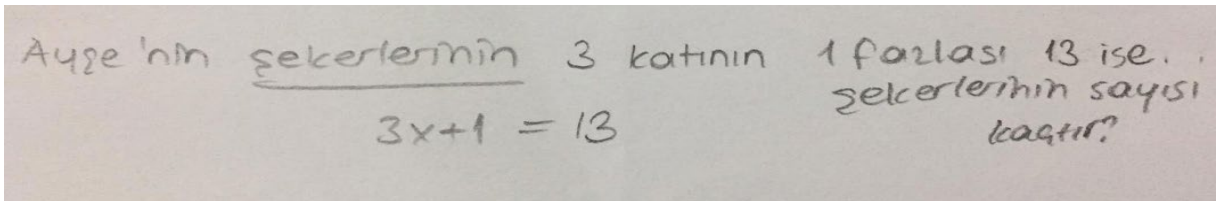
– $\ddot{O}A_4, \ddot{O}A_7$ ve $\ddot{O}A_{11}$ kodlu öğretmen adaylarının cevapları;



Şekil 12. $\ddot{O}A_4$ Kodlu Katılımcının Cevabı



Şekil 13. $\ddot{O}A_7$ Kodlu Katılımcının Cevabı



Şekil 14. $\ddot{O}A_{11}$ Kodlu Katılımcının Cevabı

– $\ddot{O}_1, \ddot{O}_8, \ddot{O}_9$ ve \ddot{O}_{11} kodlu öğretmenlerin cevapları;

b) Sabit hızla giden bir aracın aldığı yolun zamanla değişimi $\rightarrow X = V \cdot t$

Şekil 15. Ö₁Kodlu Katılımcının Cevabı

3, 5, 7, 9, 11, ... şeklinde devam eden bir dizi için genel terim $= 2n + 1$
 $n = \text{Adım sayısı}$

Şekil 16. Ö₈ Kodlu Katılımcının Cevabı

bir dik üçgenin kenarları birer birer 4 birim artırsa kenarların kareleri toplamı diğer kenarın karesine eşittir.
 $a^2 = b^2 + c^2$

Şekil 17. Ö₉ Kodlu Katılımcının Cevabı

Benim boyumun senin boyuna oranı
 $\frac{x}{y}$

Şekil 18. Ö₁₁Kodlu Katılımcının Cevabı

Kısmen doğru cevaplara örnek aşağıda sunulmuştur.

-Ö_{A3} kodlu öğretmen adayının cevabı;

$\frac{3(x+2)}{7}$
x bilinmeyeninin 2 fazlasının 3 katının 7 ile bölümü.

Şekil 19. Ö_{A3}Kodlu Katılımcının Cevabı

Yanlış cevaplara örnekler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının bu bölümdeki cevapları incelendiğinde 4 öğretmen adayının da sözel durumu yazıp cebirsel olarak ifade etmediği görülmüştür. Öğretmenlerde bir öğretmenin soruyu yanıtızsız bıraktığı, diğer öğretmeninde sözel bir ifade yazdığı ancak bu ifadeyi, cebirsel olarak belirtmediği görülmüştür.

-Ö_{A6} ve Ö_{A16} kodlu öğretmen adaylarının cevapları;

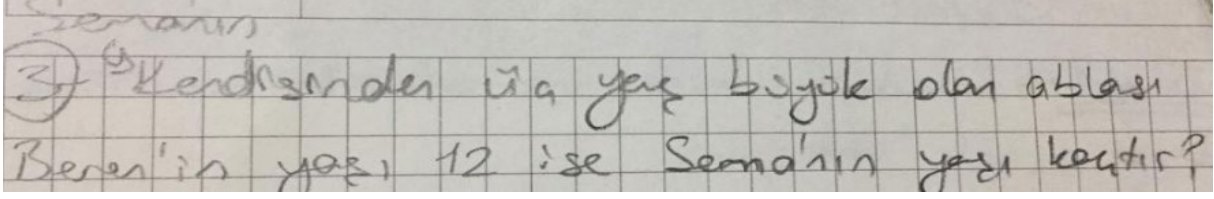
Kare şeklindeki bir bahçenin her kenarı 3 m artıyor. Yeni bahçenin alanı nedir?
Sisemdeki suyun dörtte birini içtiğimde geriye kalan su miktarı.

Şekil 20. Ö_{A6} Kodlu Katılımcının Cevabı

Ali babasından 30 yaş küçüktür 5 yıl sonra babasının yaşı 45'tir. 0 halde Alinin ilk yaşı kaçtır?
bilinmeyen Alinin yaşı

Şekil 21. Ö_{A16} Kodlu Katılımcının Cevabı

-Ö₄ kodlu öğretmenin cevabı;



Şekil 22. Ö₄ Kodlu Katılımcının Cevabı

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Matematik öğretmeni ve öğretmen adaylarının çok bilindik bir cebirsel yapıyı sözel olarak ifade etmeleri incelendiğinde, bir öğretmen haricinde diğer öğretmenlerin doğru yanıt verdiği görülmektedir. Bu öğretmenin soruyu boş bıraktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının 9 tanesi doğru yanıt, 8 tanesi kısmen doğru 3 tanesi de boş ya da yanlış yanıt verdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının 8 tanesinde önce sözel cebirsel yapı kurup sonrasında kurdukları sözel yapıyı cebirsel olarak ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarından 1 katılımcının cebirsel ifade yazmadan sadece sözel olarak bir cebirsel kalıp kurduğu, 2 katılımcının ise soruyu boş bıraktıkları görülmüştür.

Matematik öğretmeni ve öğretmen adaylarının çok bilindik bir sözel yapıyı cebirsel olarak ifade etmeleri incelendiğinde, öğretmenlerin, öğretmen adaylarına göre sorulara daha net ve doğru yanıtlar verdiği görülmüştür. Öğretmenlerde 13 katılımcının doğru yanıt, 2 katılımcının ise yanlış veya boş yanıt verdiği görülmüştür. Yanlış veya boş yanıt veren öğretmenlerden bir öğretmenin soruyu yanıtızsız bıraktığı, diğer öğretmeninde sözel bir ifade yazdığı ancak bu ifadeyi, cebirsel olarak belirtmediği görülmüştür. Öğretmen adaylarında 15 katılımcının doğru, 1 katılımcının kısmen doğru, 4 katılımcının ise yanlış veya boş yanıt verdiği görülmüştür. Bir tane öğretmen adayı önce cebirsel yapı kurup sonrasında sözel olarak ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının yanlış veya boş cevapları incelendiğinde 4 katılımcının da sözel durumu yazıp cebirsel olarak ifade etmediği görülmüştür.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin iki problem durumu için de, öğretmen adaylarına göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin, öğretmen adaylarının konulara öğretmenler kadar hakim olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmada genel olarak öğretmenlerin de öğretmen adaylarının da çok bilindik bir cebirsel yapıyı sözel olarak ifade etme ve sözel bir durumun cebirsel ifadesini oluşturmada istenilen düzeye ulaştığı görülmüştür. Benzer sonuçlar öğretmen adayları üzerinde yapılan cebirsel ifade çalışmalarında da görülmüştür (Dede, Bayazid ve Soybaş 2010; Sitrava 2017; Ünlü ve Aktaş 2017).

Her iki problem durumunda da öğretmenlerin daha yüksek oranda başarı gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre cebirsel ifade kalıplarının oluştuğunu ve daha çok bilinen denklemler üzerine kurulu olduğu görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin derslerinde cebirsel ifadeleri işliyor olmalarının, onlara cebirsel ifadelerle ilgili yaşantı kattığını, deneyimleri neticesinde başarı gösterdiklerini söylenebilir. Öğretmenlerin cevaplarında sadece cebirin matematiksel yanı değil, fen bilimleri gibi farklı alanlarda kullanılan formülleri de kapsadığı görülmüştür. Öğretmenlerin cebirsel ifade kalıplarının neden bilinen denklemler, özdeşlikler üzerine kurulu olduğu araştırılabilir. Öğretmen adaylarının ise, cebirsel ifade denilince sadece matematiksel boyutunu ele aldığı görülmüştür. Cebiri henüz öğreten boyutunda değerlendiremedikleri için cebiri çok boyutlu ele almadıkları düşünülmektedir.

Benzer sonuçlar çeşitli konu alanlarında öğretmen adaylarının mesleğe geçiş sürecinin incelendiği çalışmalarda görülmektedir (Özdayı, 1995; Savaşkan, 2019). Yaşanılan sıkıntıların öğretmen

adaylarının mesleğe geçtikten sonra tecrübe kazanmalarıyla aşılabacağı, daha net ve doğru yanıtlar vereceği düşünülmektedir.

Bu çalışmayla bazı öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının cebirsel ifade kalıplarını anlama ve oluşturmada sıkıntılar yaşadığı görülmektedir. Bu durumun eğitim öğretim sürecinde sıkıntı oluşturacağı ve sürecin istenilen standartlarda yürütülmesine engel olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde cebirsel ifadelerin öğretiminde anahtar rol oynayan 'değişken' kavramının öğretimi üzerinde durulmalıdır. Bu sayede harf temsiline, doğru bir geçiş yapılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca sembolik gösterimler üzerinde etkinlikler tanımlanması ve örnek hikaye durumları oluşturulması istenebilir.

Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu kişilerdir. Dersi işleyecek olan öğretmenin konuyu eksik ya da yanlış öğretiminin sonucu, öğrenci öğrenimini etkileyecektir. Bu durum ayrıca, öğrencilerde kavram yanlışları oluşturarak öğrencileri başarısızlığa itebilir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarında da öğretmenlerde de yanlış veya eksik cevaplar olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarında bu oranların küçümsenemeyecek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu sonuçlardan hareketle eğitim fakültelerindeki derslerin niteliği artırılabilir. Ayrıca günlük hayat problemlerine ağırlık verilmeli, cebir öğretimi üzerine etkinlikler geliştirilmelidir. Öğretmen adaylarının staj uygulamaları artırılabilir, gerçek sınıf ortamlarında yaşantıları çoğaltılabilir. Böylece öğretmen adaylarının mesleğe uyum sürecinin hızlanacağı ve meslekte başarı düzeylerinin artacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akkaya, R. ve Durmuş, S. (2006). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 1-12.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Bal, A. P. ve Karacaoğlu, A. (2017). Cebirsel sözel problemleri çözme stratejileri ve hatalarının analizi: Öğretmen boyutu. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 448-455.
- Boz, N. (2008). Matematik Neden Zor. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 52-65.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (8.Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dede, Y. ve Argün, Z. (2003). Cebir, öğrencilere niçin zor gelmektedir. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 180-185.
- Gelici, Ö. ve Bilgin, İ. (2012). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin cebir öğrenme alanındaki başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 269-281.
- Gürbüz, R. ve Toprak, Z. (2014). Designation, Implementation and Evaluation of Activities to Ensure Transition from Arithmetic to Algebra. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 8(1), 178-203.
- Karataş, C. G. ve Bahadır, E. (2018). 8. sınıf cebirsel ifadeler ve özdeşlikler konusunun cebir gösterim karosu materyali ile öğretilmesi ve materyalin kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 209-224.
- Kaya, D., Kesan, C., İzgiol, D. ve Erkus, Y. (2016). Yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel muhakeme becerilerine yönelik başarı düzeyi 1. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 142-163.

- Küçük, A. ve Demir, B. (2009). İlköğretim 6-8. Sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanlışları üzerine bir çalışma. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 13, 97-112.
- MEB, (2018). Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Özdayı, N. (1995). Atatürk Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Staj Öncesi Ve Staj Sonrası Mesleki Endişe Düzeylerinin Karşılaştırılması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 207-220.
- Pirci, H. A. ve Torun, G. (2018). Cebirsel ifadeler konusunun öğretiminde 5e öğrenme modelinin 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısı üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 494-511.
- Sitrava, R. T. (2017). Matematik Öğretmeni Adaylarının Cebirsel İfadelere ve Denklemlere İlişkin Kavram İmajları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(2), 249-268.
- Savaşkan, İ. (2019). Öğretmen Gelişimi: Aday Öğretmenlerin Deneyimi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 268-281.
- Ünlü, M. ve Aktaş, G. S. (2017). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının cebirsel ifade ve denklemlere yönelik kurdukları problemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 161-187.
- Yenilmez, K. ve Avcu, T. (2009). Altıncı sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki başarı düzeyleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 10(2), 37-45
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÇOCUKLAR DOĞANIN DİLİNİ ÖĞRENİYOR (4004 TÜBİTAK Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Proje Örneği)

Nezahat Hamiden KARACA¹

¹Afyon Kocatepe Üniversitesi, E-mail: nhamiden@gmail.com

İjlal OCAK²

²Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, E-mail: ijlalocak@gmail.com

Münevver CAN YAŞAR³

³İzmir Demokrasi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-mail:münevver.cyasar@idu.edu.tr

Nuray KURTDEDE FİDAN⁴

⁴Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, E-mail: nkurt@aku.edu.tr

Ümit Ünsal KAYA⁵

⁵Afyon Kocatepe Üniversitesi, E-mail: iumitunsalkaya@gmail.com

Merve BİÇER⁶

⁶Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Şükriye İŞİSAĞ⁷

⁷M.E.B.

Özet

Proje, 5-9 Ekim 2020 tarihleri arasında Afyonkarahisar İl sınırları içerisinde belirlenmiş alanlarda okul öncesi çocukları ile doğa eğitimi projesi şeklinde hazırlanmıştır. Projenin amacı; disiplinlerarası yaklaşım ile birinci elden ve öğrenen merkezli doğada öğrenme fırsatları sunmak ve bu doğrultuda doğa ile iç içe bulunmayan ve daha önce hiç doğa/çevre eğitimi almamış okul öncesi dönem çocuklarına belirli bir doğa eğitimi programı çerçevesinde, doğayı tanımalarını, doğaya yönelik farkındalık oluşturmalarını, ileri öğrenme yaşantılarında kullanacakları düşünme becerilerinin temellerini oluşturmalarını ve bilime karşı olumlu katkılar sağlanması hedeflemektedir. Proje kapsamında katılımcılar ile Afyonkarahisar il sınırları içerisinde belirlenmiş Eber Gölü, Kent Ormanı, 26 Ağustos Tabiat Parkı, Aromatik ve Tıbbi Bitkiler Araştırma Merkezi ve Mermer İşletme Atölyesi alanlarında gerçekleştirilecek etkinliklerle beraber toplamda 41 etkinlik yer almıştır. Eğitimci çocukların drama, sanat, hareket, müzik, matematik ve Türkçe etkinlikleri ile deney, gözlem, araştırma, keşfetme gibi yöntem ve tekniklerle doğayı tanımalarını sağlamışlardır. Bu proje, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anasınıflarına devam eden, doğal çevreden uzak kalmış ve daha önce hiç doğa-çevre eğitimi almamış, özbakım becerisi yüksek olan okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda projenin kabulü sonrası çağrıya çıkmış ve gelen başvurular arasından Afyonkarahisar il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfları ve anaokullarından 10 kız ve 10 erkek olmak üzere toplam 20 çocuk rastgele seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Genel değerlendirme amacıyla proje öncesinde ebeveynlere bu projeye katılmaya nasıl karar verdikleri, kaygıları, projeden beklentileri sorulmuştur. Proje sonrasında ise beş gün boyunca yapılan etkinlikler, projeden beklentilerinin hangilerini karşıladığını, proje sonrasında yaşadıkları duygu ve düşünceleri, çocukların bu beş günlük süreçte ebeveynlere neler anlattığı gibi sorular sorulmuştur. Ayrıca proje sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının doğayı ve çevreyi tanıyan, koruma ve geliştirme adına etrafındaki bireyleri bilinçlendiren, doğa ve çevresinin sürdürülebilirliği için gelecek yaşantılarında olumlu tutum ve davranışlara sahip bireyler olmaları hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, çocuk, doğa, Tübitak, ebeveyn, proje.

CHILDREN LEARN THE LANGUAGE OF NATURE (TUBITAK 4004 Project)

Abstract

The project was prepared as a nature education project with preschool children in designated areas within the borders of Afyonkarahisar Province between 5-9 October 2020. The aim of the project is to provide first-hand and learner-centered learning opportunities in nature with an interdisciplinary approach, and in this direction, preschool children who are deprived of nature and who have never received nature / environmental education before, within the framework of a specific nature education program, to recognize nature and raise awareness of nature while it aims to form the foundations of thinking skills that they will use in their advanced learning experiences and to make positive contributions to science. Within the scope of the project, a total of 41 activities were carried out with the participants in areas determined within the borders of Afyonkarahisar province such as Eber Lake, Urban Forest, 26 August Nature Park, Aromatic and Medicinal Plants Research Center and Marble Workshop. Educators guided children to learn about nature by conducting drama, art, movement, music, mathematics and Turkish activities and through methods and techniques such as experimentation, observation, research, and exploration. This project was carried out with preschool children who attended kindergartens affiliated to Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education, who had stayed away from the natural environment and who had never received nature-environment education and had high self-care skills. In this context, after the acceptance of the project, a call was made and a study group was formed by randomly selecting 20 children, 10 girls and 10 boys from the kindergartens in the city center of Afyonkarahisar. Before the project, the parents were asked questions such as how they decided to participate in this project, their concerns, expectations from the project and the activities carried out for five days after the project, which of their expectations in the project were met, their feelings and thoughts after the project, what the children told parents during this five-day period. In addition, as a result of the project, it is aimed that preschool children will be individuals who know nature and the environment, raise awareness of the individuals around them for protection and development, and have positive attitudes and behaviors in their future lives for the sustainability of nature and its environment.

Keywords: Preschool education, child, nature, TSTRCT, parents.

GİRİŞ

Birey var olduğu günden itibaren doğa ile karşılıklı bir etkileşim ve ilişki içindedir. Son yıllarda teknolojinin hızla gelişmesi, hızlı kentleşme ve endüstriyel faaliyetlerdeki artış bireylerin doğaya zarar vermelerini de beraberinde getirmektedir. Özellikle bireyler yaşam standardını yükseltmek ve gerekli gereksinimlerini karşılamak için doğal çevre ile ilişkilerini bozarak yaşamları için tehlike oluşturabilecek sorunlarla baş başa kalmışlardır. Bu sorunlar ülkeler bazında farklılık gösterse de temelde aynı sorunlar karşımıza çıkmaktadır. Sorunların temelini özellikle doğal kaynakların kontrolsüzce kullanımına bağlı olarak çevrede meydana gelen değişimler ve bu değişimlere bağlı olarak da bireyin gündelik yaşamını ve sağlığını olumsuz yönde etkileyen unsurlar oluşturmaktadır. Bu konu ile ilgili her ne kadar farkındalık oluşmaya başlamış ve çalışmalar yapılmakta olsa da sorunların ortadan kalkması ya da en aza indirgenmesi için sürdürülebilir çalışmaların yetersiz olduğu görülmekte ve en kısa sürede çözüm önerilerine yönelik çalışmaların yapılması gerekliliği dikkati çekmektedir. Çünkü günümüzde çocuklar, küresel iklim değişikliği, kuraklık, yoksulluk, çevre kirliliği, biyolojik çeşitlilik kaybı gibi birçok küresel sorunların yaşandığı zaman diliminde dünyaya gelmektedir. Bu durum politikacılar, bilim insanları ve medyanın gündemini oluşturmaktadır. Çocukların sürdürülebilir bir yolda nasıl ilerlemeleri gerektiği eğitim açısından güçlü bir hareketi doğurmaktadır. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren çocukların doğa hakkında farkındalık sahibi, doğaya karşı duyarlı ve doğa hakkında her zamankinden daha bilinçli olmaları beklenmektedir. Yakın geçmişe kadar ilk ve ortaokul kurumları doğa eğitimine önem verirken okul öncesi dönemde erken yaşlardan itibaren doğa ile ilgili çevresel sorunlara çözüm üretme, doğa bilinci kazanma gibi konularda çalışmaların yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Doğa eğitimine yönelik olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, ilkokul, ortaokul ve

lise çağındaki çocuklara ve yetişkinlere yönelik olduğu; okul öncesi dönem çocuklarına yönelik ise sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Bartos, 2013; Benzer, 2010; Bozyiğit; 2013; Marziana, Mahidin ve Maulan, 2010; Güven, 2011; Nagra, 2010;).

Büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu okul öncesi dönem, deneyim fırsatları sağlamanın gerekliliği konusunda en önemli dönem olarak vurgulanmaktadır. Çocuklar okul öncesi dönemde tüm yaşantılarını adeta birbiri üzerine koyarak biriktirmekte ve bunlar arasında ilişki kurmaktadır (Oktay, 2002). Çocukların bu ilişkiyi başarabilmesi ancak erken yaşta sunulan olanaklarla mümkün olabilmektedir. Erken yaşta sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocukların daha sonraki yaşantısının temelini oluşturmaktadır. Zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla okul öncesi dönem çocuklarının sağlıklı büyümeleri; motor, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişmelerinin en üst düzeye ulaşması, öz bakım becerilerini kazanmaları ve ilkokula hazır bulunmaları amaçlanmaktadır (Aral ve diğ., 2000; Aral ve Can Yaşar, 2015; MEB, 2013). Okul öncesi eğitim çocukların sosyalleşmelerini desteklerken aynı zamanda deneme yanılma yoluyla keşiflerde bulunma, paylaşma, işbirliği içinde çalışma, problem çözme, kendi kendine karar verme gibi becerilerin geliştirilmesini sağlamakta, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyi ile bu dönemde verilen temel akademik beceri eğitimi ileri akademik becerilerde çok daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Mağden ve Şahin, 2002; Unutkan, 2006; Uyanık ve Kandır, 2010). Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre bilişsel, dil, sosyal duygusal ve motor gelişim alanlarında ve yaratıcı düşünme becerilerinde olumlu yönde önemli farklılıklara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Can Yaşar ve Aral, 2010; Çelebioğlu Markoç ve Aktan Acar, 2014; Demir, 2011; Gardiner, 2006; Pagani ve diğ., 2006; Yazzie, 2009).

Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli, zengin uyaranların yanında, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin sunulduğu bir çevrenin yaratılmasına gereksinim duyulmaktadır. Çünkü okul öncesi dönem, çocukların merak ve keşfetme dönemi olarak bilinmektedir. Bu süreçte çocuklar çevresinde bulunan nesne, olay ve olguları keşfederek çevresini tanımaktadır. Bu tanıma işlemini beş duyusu yardımıyla gerçekleştirmektedir. Çocuklar duyu organlarını kullanarak olayları gözlemleyerek, araştırma içgüdülerini izleyerek, oynadıkları oyunların sonuçlarını ölçerek bilgi edinmektedir (Ünal ve Akman, 2006). Çocukların yaşları arttıkça doğadaki olaylara karşı ilgi ve merakları da artmaktadır. Örneğin, eşyaların nasıl çalıştığı, doğa olaylarının nasıl oluştuğu, balıkların suda nasıl nefes aldığı, kuşların nasıl uçtuğu gibi birçok olayı çocuklar merak etmekte ve gözlemlemektedir. Dolayısıyla çocuklar daha küçük yaşlarda bilimsel kavramları yaparak yaşayarak, kendi sorularını sorarak, sordukları soruları araştırarak, keşfederek öğrenmektedir (Kandır, Can Yaşar ve Tuncer, 2011; Kandır ve diğ., 2012; Martin, 2001).

Okul öncesi eğitim, doğrudan bilgi aktarımına değil yaparak yaşayarak öğrenme temeline dayanmakta ve bu dönemde çocuklar dokundukları, gördükleri, işittikleri, kokladıkları ve tattıkları ile algıladıkları ve birebir katıldıkları deneyimlere gereksinim duymaktadır. Bu gereksinimden yola çıkarak öğrenme sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygun biçimde kullanılması ve okul dışında farklı ortamlardan eğitim amaçlı yararlanılması gerekmektedir (Karaca ve diğ., 2018). Okul öncesi eğitim programında da okul dışında eğitim üzerinde önemle durulmakta, çocuklara alternatif öğrenme yolları ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunulmaktadır. Çocuklar için her zaman gittikleri okul ortamı dışında öğrenmek daha güdüleyici olabilmekte ve bu dış ortamda öğrendikleri ile okulda öğrendiklerini farklı bakış açılarını geliştirerek birleştirebilmektedirler (Gartenhaus, 2000; Karaca ve Aral, 2018; Mercin, 2017). Okulda yapılan etkinliklerin yanı sıra okul dışı ortamlarda yapılan fen ve doğa etkinlikleri çocuklar için birinci elden deneyim olarak belirtilmektedir. Bu ortamlarda çocukların soru sorması, sorulan soruları yanıtlayabilmesi, gözlem, inceleme, araştırma ve keşiflerde bulunabilmesi, vardığı sonuçları kaydedebilmesi ve tartışabilmesi gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde okul dışı öğrenme deneyimlerinin planlı bir şekilde yapılması ve yürütülmesi çocuklarda

erken dönemde doğaya karşı farkındalık ve duyarlı olma davranışlarının gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Özellikle günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi, kentleşmenin ve sanayileşmenin artması bazı çevresel sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu sorunların çözümünde çevrenin korunması, tahribatın önlenmesi, geliştirilmesi, doğaya karşı bilinçli, duyarlı ve farkındalık sahibi bireyler yetiştirilmesinde en önemli ve etkili yollardan birinin eğitim olduğu açıkça görülmektedir. Bu bağlamda TÜBİTAK tarafından düzenlenen doğa ve bilim okulları doğa eğitimi açısından önemli destekler sağlamaktadır. Bu noktadan hareketle bu projede, doğanın sosyal, bilimsel, teknolojik ve kültürel yönlerini de kapsayacak şekilde disiplinler arası bir doğa eğitimi programı ile doğanın gerçek dilini kavrayan, doğayı koruyan, geliştiren, çevre ve doğaya karşı farkındalık sahibi çocukların yetiştirilmesine katkı sağlamak hedeflenmiştir. Projenin ikinci hedefi ise, kazanılan bu farkındalığın toplumun farklı kitlelerine ulaşmasını sağlamaktır. Çocukların erken dönemde bu eğitimi alması çocukların, doğaya yönelik ilgilerinin, farkındalıklarının ve olumlu-istenilir alışkanlıklarının olup olmadığının tespit edilmesi ve değerlendirilmesi çocukların bu yöndeki gelişiminin ve ileriye doğru atılacak adımların gerçekleşebilmesi açısından önemli yer tutmaktadır. Ancak ebeveynlerin çocuklarını projeye katılımları konusunda kaygıları (çocuklarının yalnız kalmaları, eğitimcileri hiç tanımamaları ve günümüzün en büyük sorunu olan pandemi gibi) olduğu gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin kaygılarından dolayı çocuklarını projeye katılmaları konusunda hem çok istekli hem de tereddütlerinin olmaları nedeni ile proje öncesi ve sonrasında ebeveynler ile görüşmeler planlanarak proje ile ilgili kaygıları beklentileri gibi duygu ve düşüncelerini aktarmaları istenmiştir. Bu bağlamda genel değerlendirme amacıyla bu çalışmada, “Çocuklar Doğanın Dilini Öğreniyor” proje sürecine ve sürece yönelik anne baba görüşlerine yer verilmiştir.

YÖNTEM

Çalışmada, “Çocuklar Doğanın Dilini Öğreniyor” projesine yönelik genel değerlendirme amacıyla, projeye dahil edilen çocukların ebeveynlerinin proje öncesinde ve sonrasında kaygıları, beklentileri gibi duygu ve düşüncelerini öğrenebilmek için nitel veri analizi türlerinden içerik analiz kullanılmıştır. Ebeveynlerin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan form kullanılmıştır. Açık uçlu sorular, bireylerin bir konuda ne düşündüklerini öğrenmede kullanılmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki anasınıfı ve anaokullarına devam eden çocuklar (54-72 ay) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna, seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenen 20 çocuk ve ebeveynleri dahil edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Çalışmada ölçüt olarak; doğa ile iç içe olmayan ve daha önce hiç doğa/ çevre eğitimi almamış olma, özbakım becerileri yüksek olma özellikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda projenin kabulü sonrası çağrıya çıkılmış ve gelen başvurular arasından (39 başvuru) rastgele 10 kız ve 10 erkek olmak üzere toplam 20 çocuk ebeveynleri çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, 5-9 Ekim 2020 tarihinde “Çocuklar Doğanın Dilini Öğreniyor” adlı projeye gönüllü olarak katılan çocukların ebeveynlerinden toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından ebeveynlerin görüşlerini belirlemek üzere, proje öncesi ve sonrası olmak üzere iki form ve her bir formda dörder adet açık-uçlu sorudan oluşan bir ölçme aracı hazırlanmıştır. İç geçerliği sağlamak için açık uçlu sorulardan oluşan formlar iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve uzmanların incelemeleri sonucu formlara son şekli verilmiştir. Formlar uygulanmadan önce, ebeveynler ve araştırmacıların bir arada buldukları bir whatsapp grubu oluşturulmuş (Pandemi nedeni ile yüz yüze görüş yapılmamıştır) ve formlar ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Ebeveynler formları doldurduktan sonra elektronik posta yoluyla göndermişlerdir.

Veri Analizi

“Çocuklar Doğanın Dilini Öğreniyor” projesinin genel değerlendirilmesi amacıyla ebeveynlerden elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. İçerik analizi çalışmasında temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde biraraya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Bu çalışmada da uygulanan formlar önce birden yirmiye kadar numaralandırılmış, daha sonra verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından tek tek okunarak soruların altında oluşturulan yeni kodlarla özetlenip yorumlanmıştır. Oluşan kodlar ana tema altında, alt tema ve kategoriler olarak sunulmuştur. Ebeveynlerin yanıtlarından yapılan doğrudan alıntılar yoluyla bu kategoriler desteklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, çocuklara doğa bilinci ve farkındalığı kazandırmak amacıyla hazırlanan Çocuklar Doğanın Dilini Öğreniyor projesini genel olarak değerlendirebilmek için ebeveyn görüşlerine başvurulmuş ve görüşler; proje öncesi ve proje sonrası ebeveyn görüşleri şeklinde iki kısımda sunulmuştur.

Proje Öncesi Ebeveyn Görüşleri

Proje öncesinde ebeveynlere çocuklarının projeye katılmasına nasıl karar verdikleri, neden katılmasını istedikleri, projeden beklentileri ve proje süreci ile ilgili kaygılarının neler olduğunu belirlemeye yönelik dört soru sorulmuştur. Bu sorulara ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Ebeveynlerin çocuklarının projeye katılmalarına nasıl karar verdikleri ile ilgili görüşler

Tablo 1.

Ebeveynlerin Çocuklarının Projeye Katılmasına Nasıl Karar Verdikleri ile İlgili Görüşlerine Ait Kategoriler ve Frekansları

Tema	Kategori	f
<i>Çocuklarının projeye katılmasına nasıl karar verdikleri ile ilgili görüşler</i>	K1: Sosyal medyadan görme	11
	K2: Anasınıfı öğretmeninin bilgilendirmesi	6
	K3: Okul müdürünün bilgilendirmesi	3

Projeye dahil edilen çocukların ebeveynlerinden; on bir kişi sosyal medya aracılığı ile duyduklarını (K1), altı kişi çocuğunun anasınıflı öğretmenin bilgilendirmesi sonucu karar verdiklerini (K2), üç kişi çocuklarının devam ettikleri okulun müdürünün bilgilendirmesi sonucu karar verdiklerini (K3), özellikle projenin TÜBİTAK ve üniversite ile işbirliği ile yapılacak olmasının büyük etkisi olduklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda birinci soru üç kategori altında toplanmıştır.

Tablo 2.

Ebeveynlerin çocuklarının projeye katılmalarına nasıl karar verdikleri ile ilgili görüşlerinden örnekler

EBEVEYNLERİN GÖRÜŞLERİ

- E3** K1: “Tamamen tesadüfen sosyal medyada görerek başvurmuş olduğumuz ve mesajla acaba göndersek mi göndermesek mi diye düşünürken kızımın “Anne artık abla oldum. Kendim doğaya gitmek istiyorum” demesi ile karar verdik.”
- E12** K1: “Sosyal medyadan gördüm. Pandemi boyunca çocuğumun çok sıkıldığını düşündüm ve TÜBİTAK projelerine güveniyorum. Ayrıca üniversite işbirliği ile olması da karar vermemde etken oldu.”
- E1** K2: “Anasınıflı öğretmenimizin Whatsapp grubuna TÜBİTAK projesinin linkini atmasıyla bilgilendirildim. Kızımın TÜBİTAK gibi büyük bir projede yer alması gerektiğini düşündüm.”
- E14** K3: “Çocuğumun gittiği okulun müdürü katılmamızı istedi. Müdür Bey’e bu tür faaliyetlerde çok güvendiğim için projeye kabataslak baktım ve başvuru yaptım.”

Ebeveynlerin çocuklarının projeye neden katılmasını istedikleri ile ilgili görüşler

Tablo 3.

Ebeveynlerin Çocuklarının Projeye Neden Katılmasını İstedikleri ile İlgili Görüşlerine Ait Kategoriler ve Frekansları

Tema	Kategori	f
<i>Çocuklarının projeye neden katılmasını istedikleri ile ilgili görüşler.</i>	K1: Doğa farkındalığı sağlama	16
	K2: Sosyal-duygusal gelişimi etkisi	6
	K3: Bilimsel etkinlikler olması	3
	K4: Pandemi etkileri	3
	K5: Projeye güven	2

Projeye dahil edilen çocukların ebeveynlerinden; on altı kişi doğa farkındalığı sağlaması (K1), altı kişi sosyal duygusal gelişime etkisi (K2), üç kişi bilimsel etkinlikler olması (K3), üç kişi pandemi etkileri (K4), iki kişi projeye güven (K5) nedenlerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda ikinci soru beş kategoriden oluşmaktadır.

Tablo 4.

Ebeveynlerin Çocuklarının Projeye Neden Katılmasını İstedikleri ile İlgili Görüşlerinden Örnekler

- EBEVEYNLERİN GÖRÜŞLERİ**
- E1** K1-K4: “Doğayı ve hayvanları çok seven bir çocuk. Pandemi döneminde eve kapandığımız için kızım için güzel bir beş gün olacağını düşünüyorum.”
- E7** K1: “Doğayla ilgili kitaplardan öğrendiği ve bizim öğretmediğimiz, akıllı edemediğimiz konular hakkında bilgi sahibi olacak.”
- E15** K1: “Doğaya karşı farkındalığının artması için katılmasını istiyoruz”
- E18** K1: “Bu proje sayesinde doğayı daha yakından görüp doğaya karşı bilinçlenmesini istediğimiz için katılmasını istedik.”
- E19** K2: “Çocuğumun küçük yaştan itibaren aktif ve sosyal bir yaşamının olmasını istediğim için.”
- E9** K1-K2-K4: “İçinde bulunduğumuz salgın döneminin olumsuz psikolojik etkilerinin çocuğum üzerinden kalkmasına yardımcı olacağını düşünüyorum. Ayrıca doğa ile iç içe olması yaşadığı şehri tanıyıp öğrenmesi ve arkadaşları ile kaliteli zaman geçirmesini istiyorum.”
- E2** K3: “TÜBİTAK tarafından hazırlanan anlamlı ve önemli bir projede birbirinden değerli eğitimcilerimizle eğlenceli ve bilimsel etkinliklerle dolu bir hafta geçirmesinin çocuğum için çok faydalı olacağını düşünüyorum.”
- E16** K5: “Yaşadığımız ilde bu tarz projeler neredeyse hiç yapılmıyor. Dolayısıyla böyle bir fırsatımız olmuşken çocuğumun katılmasını istedim.”

Ebeveynlerin projeden beklentileri ile ilgili görüşler

Tablo 5.

Ebeveynlerin Projeden Beklentileri ile İlgili Görüşlerine Ait Kategoriler ve Frekansları

Tema	Kategori	f
Çocuklarının ebeveynlerinin projeden beklentileri ile ilgili görüşler	K1: Doğaya karşı farkındalık	15
	K2: Mutlu ve kaliteli zaman	5
	K3: Kişisel ve sosyal gelişim	2
	K4: Güvende olma	1

Projeye dahil edilen çocukların ebeveynlerinden; on beş kişi doğaya karşı farkındalık kazanması (K1), beş kişi mutlu ve kaliteli zaman geçirmesi (K2), iki kişi kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlaması (K3), bir kişi güvende olmasını (K4) beklediklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda üçüncü soru dört kategoriden oluşmaktadır.

Tablo 6.

Ebeveynlerin projeden beklentileri ile ilgili görüşlerinden örnekler

- EBEVEYNLERİN GÖRÜŞLERİ**
- E4** K1-K3: “Doğayı sosyal bir grup içinde öğrenmesi. Çevre dostu bir birey olmanın temelini daha hassas öğrenmesi.”
- E9** K1: “Çocuğumun doğaya karşı bakış açısının değişmesi, ağacı, yaprağı, toprağı hissetmesi ve bilgi birikimini sağlamasını bekliyorum.”

- E11** K1-K2: “Yaşadığı şehrin doğasını tanıması, güzel vakit geçirmesi, doğa hakkında bilinçlenmesi.”
- E3** K3: “Kişisel gelişimi ve hayata bakış açısının, doğanın bizim üzerimizdeki etkilerini görmesini sağlayacağını düşünüyorum.”
- E20** K4: “Öncelikle güvenlik ve sağlık sorunları oluşmadan gidip gelmelerini diliyorum.”

Ebeveynlerin proje ile ilgili kaygılarına yönelik görüşleri

Tablo 7.

Ebeveynlerin Proje ile İlgili Kaygılarına Yönelik Görüşlerine Ait Kategoriler ve Frekansları

Tema	Kategori	f
Çocuklarının ebeveynlerinin proje ile ilgili kaygılarına yönelik görüşler	K1: Kaygısı yok	8
	K2: Özbakım becerisi	7
	K3: Sağlık	6
	K4: Çocuğun yalnız olması	3
	K5: Hayvan korkusu	1
	K6: Güvenli yolculuk	1

Projeye dahil edilen çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla ilgili; sekiz kişi kaygısı bulunmadığını (K1), yedi kişi özbakım becerilerini yapamayacakları (K2), altı kişisi sağlık kaygısı taşıdığını (K3), üç kişi çocuğun yalnız olması kaygısı (K4), bir kişi hayvan korkusu (K5), bir kişi güvenli yolculuk (K6) kaygısı taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda dördüncü soruya ait görüşler altı kategoriden oluşmaktadır.

Tablo 8.

Ebeveynlerin Proje ile İlgili Kaygılarına Yönelik Görüşlerinden Örnekler

EBEVEYNLERİN GÖRÜŞLERİ

- E1** K1: “Hiçbir konuda kaygım yok. Çünkü proje ekibi zoom üzerinden çok samimi ve sevecen geldikleri için kaygı yaşamadık.”
- E6** K1: “Ekibe çok güveniyorum ve çocuğuma da. O yüzden hiçbir kaygım yok.”
- E17** K3: “Açık havada olduğu için terleyip soğuyup hasta olabilir. Bunlar dışında öğretmenlerimize güveniyoruz. Onlara emanetler.”
- E8** K3: “Pandemi dönemi dolayısıyla.”
- E13** K2- K4: “Okul dışında ilk defa yalnız başına, tanımadığı bir insanların olduğu bir ortama girecek. O yüzden kendisini yalnız hissedip korkmasından endişeliyim. Ayrıca kimseyi tanımadığı için yemek, tuvalet gibi ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmasından korkuyorum.”
- E5** K2-K5: “Doğadaki her türlü sinek dahil hayvanlardan korkar ve alaturka lavaboları kullanamıyor.”
- E10** K2-K6: “Kişisel ihtiyaçlarını karşılama, özellikle tuvalet ihtiyacının giderilmesi konusunda ve yolculuk güvenliği konusunda kaygılanıyorum.”

Proje Sonrası Ebeveyn Görüşleri

Proje sonrasında ebeveynlere projenin beklentilerinden hangilerini karşıladığı, proje sonrasında yaşadıkları duygu ve düşünceler, çocuklarının neler anlattığı, projede başka nelerin olmasını istediklerine yönelik dört soru sorulmuştur. Bu sorulara ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Ebeveynlerin projedeki hangi beklentilerinin karşılandığına ilişkin görüşleri

Tablo 9.

Ebeveynlerin Projedeki Hangi Beklentilerinin Karşılandığına İlişkin Görüşlerine Ait Kategoriler ve Frekansları

Tema	Kategori	<i>f</i>
Çocuklarının ebeveynlerinin projedeki hangi beklentilerinin karşılandığına ilişkin görüşler	K1: Doğa farkındalığı ve bilgi artışı	13
	K2: Sosyal-duygusal gelişime katkı	12
	K3: Beklentilerin üzerinde	4

Projeye dahil edilen çocukların ebeveynlerinden; on üç kişi çocuklarının doğaya karşı farkındalık ve bilgi düzeylerinin arttığını (K1), on iki kişi sosyal duygusal gelişiminin desteklendiğini (K2), dört kişi ise beklentilerinin üzerinde (K3) bir proje olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda proje sonrası birinci soru üç kategoriden oluşmaktadır.

Tablo 10.

Ebeveynlerin Projedeki Hangi Beklentilerinin Karşılandığına İlişkin Görüşlerinden Örnekler

EBEVEYNLERİN GÖRÜŞLERİ

- E3** K1: “Çocuğumun doğaya karşı sevgisinin arttığını, yeşil alanların koruyup kollamanın önemli olduğunu, doğaya zarar vermeme bilinci kazandığı.”
- E8** K1-K3: “Projeden beklentim doğada yaşayan canlıları, doğanın ne kadar çeşitli bir dünya olduğunu anlamasaydı. Beklediğimin üstünde geçti her şey.”
- E12** K2: “Doğaya karşı duyarlı bir birey olması yönündeki beklentilerimin çoğunluğu karşılandı. Temiz bir çevre ile geleceğe duyarlı olduğunu ilk günden söyleyince mutlu oldum.”
- E14** K2: “Ufku genişledi, kendine güveni ve merakı arttı hem eğlendi hem öğrendi. Sosyalleşti.”
- E20** K2-K3: “Sosyalleşme, doğayı öğrenme, paylaşma, bilgi aktarma ve beklentilerimizin üzerinde bir proje oldu.”
- E11** K2: “Bireysel olarak kendi başına iş yapma becerisi gelişti. Çok korktuğum tuvalet işi ve böcekler korkusunu atlattı.”

Ebeveynlerin proje sürecinde yaşadıkları duygu ve düşüncelerine yönelik görüşleri

Tablo 11.

Ebeveynlerin Proje Sürecinde Yaşadıkları Duygu ve Düşüncelerine Yönelik Görüşlerine Ait Kategoriler ve Frekansları

Tema	Kategori	<i>f</i>
Ebeveynlerin proje sürecinde yaşadıkları duygu ve düşüncelerine yönelik görüşleri	K1: Mutluluk ve heyecan	11
	K2: Bu tür projelerin devamlılığı dilekleri	6
	K3: Projenin yaygın etkisi	3
	K4: Çocuktan ayrı kalma üzüntüsü	1

Projeye dahil edilen çocukların ebeveynlerinden; on bir kişi proje sürecinden mutluluk ve heyecan duyduklarını(K1), altı kişi bu tür projelerin devam etmesini (K2), üç kişi de yaygın etkisi (K3), bir kişi

çocuktan ayrı kalma üzüntüsü yaşadığını (K4) ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda proje sonrası ikinci soru dört kategoriden oluşmaktadır.

Tablo 12.

Ebeveynlerin Proje Sürecinde Yaşadıkları Duygu ve Düşüncelere Ait Görüşlerinden Örnekler

EBEVEYNLERİN GÖRÜŞLERİ	
E2	K1: “Hem biz hem de çocuğumuz çok memnunuz. Emekleriniz için teşekkür ederiz.”
E5	K1: “Çocuklarımızın enerjilerini ve mutluluklarını gördükçe iyi ki dediğimiz bir proje oldu.”
E9	K1: “Kızımızın tek başına bazı şeyleri başardığından dolayı sevinçliyiz.”
E10	K1: “Çocuğumun geziye giderken ve döndüğündeki heyecan ve mutluluğu beni de çok mutlu etti.”
E15	K2: “Bu tür projelerin çocukların gelişimi için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Devam etsin.”
E4	K2: “Lütfen bir daha proje düzenleyin. Çok mutlu şekilde sizlerden ayrılıyor. Kızımın ileriki eğitim öğretim hayatında tekrar karşılaşmak ümidiyle.”
E19	K3: “İnsanlığa ve çevreye bugün yirmi çocuk daha duyarlı olmak için eğitim almış, gezmiş, deneyimlemiş gibi görünse de bu çocukların yakın çevresi olarak bizler de bir kat daha hassaslaştık. Onlarda oluşan farkındalığı görmek daha fazlasını yapmak için tetikledi bizi aile olarak.”
E17	K3: “Çocuğum öyle güzel şeyler öğrendi ki onun sayesinde bizim de çevre bilincimiz arttı.”
E8	K4: “İyi ki böyle bir faaliyete başvurmuşum diye düşündüm. Kızım için bu yaşında eline geçmesi çok zor olan etkinliklere katıldı. Sadece kızımın beni özlediği için ağlaması beni üzdü.”

Ebeveynlerin proje sürecinde çocuklarının anlattıklarına yönelik görüşleri

Tablo 13.

Ebeveynlerin Proje Sürecinde Çocuklarının Anlattıklarına Yönelik Görüşlerine Ait Kategoriler ve Frekansları

Tema	Kategori	f
Ebeveynlerin proje sürecinde çocuklarının anlattıklarına yönelik görüşleri	K1: Etkinliklerle ilgili	19
	K2: Gidilen yer ile ilgili	6
	K3: Eğitimciler ve rehberler ile ilgili	3
	K4: Özgüven ile ilgili	1

Projeye dahil edilen çocukların ebeveynlerinden; on dokuz kişi çocuklarının etkinliklerle ilgili (K1), altı kişi gidilen yer ile ilgili (K2), üç kişi eğitimciler ve rehberler ile ilgili (K3), çocuğun kazandığı özgüven ile ilgili anlattıklarına (K4) yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda proje sonrası üçüncü soru dört kategoriden oluşmaktadır.

Tablo 14.

Ebeveynlerin Proje Sürecinde Çocuklarının Anlattıklarına Yönelik Görüşlerinden Örnekler

EBEVEYNLERİN GÖRÜŞLERİ	
E1	K1: “Doğada yararlı bitkiler olduğu kadar zararlı da bitkilerin olduğu ve her bitkiyi koparmamız gerektiği.”
E16	K1: “En çok çimlerde yuvarlanırken eğlendiğini ve krem yapabilmemenin mutluluğunu anlattı. Okunan hikayelerin de çok güzel olduğunu anlattı.”

- E8** K1: “O gün öğrendiklerini bir öğretmen edasıyla anlattı. Mesela “Anne her gördüğün çiçek koparılmaz, yakından koklanmaz, zehirli olabilir” gibi. Kendisinin krem yapması çok hoşuna gitmiş. Bak ben krem yaptım dedi. Ellerin kurursa sürersin dedi. Mama kabı hediye edildiğinde çok sevinmiş.”
- E15** K1-K2: “En çok kent ormanını sevdiğini söyledi. En çok krem yapmaktan hoşlanmış. İlk gün göl kurumuş, orda sular kesilmiş dedi, üzüldü. Karınca yakaladığında çok heyecanlanmış. Resim yaparken ve danslarda eğlenmiş.”
- E4** K2: “07.10.2020 tarihinde gitmiş olduğunuz 26 Ağustos Tabiat parkında bulunan Büyük Taarruz ve Kurtuluş Savaşı Müzesi gezisinde Atatürk hakkında vermiş olduğunuz bilgiler onu çok mutlu etmiş. Çünkü kızımın Atatürk’e olan ilgisi çok fazla. Anne biliyor musun ben bugün Atatürk’ü gördüm derken gözlerindeki ışıltıyı anlatamam.”
- E13** K2: “İlk gün eve geldiğinde anne sakın Eber gölüne gitmeyin dedi. Neden dedik şaşkınlıkla. Sandım ki günü kötü geçmiş. Devam etti. Anne göl yok! Kurumuş. Oraya yabancılar gelmiş çöp atmışlar, kuşlar da uzağa göç etmiş. Bu cümleleri ne kadar farkındalık yarattığının kanıtı. Bunu okuyarak ya da izleyerek öğrenemezdi. Yaşayarak öğrendi. Bu müthiş bir şey.”
- E3** K3: “Öğretmenlerin çok ilgili olduğunu, düşmememiz için yüksek yerlerden bizi kucağında geçirdiler dedi ve doğaya karşı daha korumacı olacağımı söyledi.”
- E9** K4: “Verilen bitkilerden dolayı bitki yetiştirilmesi ve özgüveni oluştur.”

TARTIŞMA

Özellikle kentsel yaşam alanlarındaki çocukların doğaya erişimlerinin kısıtlandığı günümüzde, çocukların doğayı tanıması ve doğaya karşı bilinçli ve duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesine ön ayak olması amacıyla uygulanmış “Çocuklar Doğanın Dilini Öğreniyor” isimli TÜBİTAK destekli projenin çocuklar, anne babalar ve toplum düzeyinde kazanımları ötesinde amacı, anne babaların kaygı, tutum ve düşünceleri hakkında bilgi sahibi olmaktır. Bu amaç doğrultusunda anne babaların proje öncesinde ve sonrasında proje ve çocuklarıyla ilgili kaygıları, beklentileri gibi duygu ve düşüncelerini öğrenebilmek için açık uçlu sorulara anne babaların yanıt vermeleri istenmiştir. Alanyazın incelendiğinde proje çalışmalarının genelde doğa eğitimi projelerinin çıktıları üzerine yoğunlaşıldığı ve deneysel çalışılmış olduğu görülmektedir (Kahyaoğlu, 2016). Bu bakımdan bu çalışmadan elde edilen bulguların önceki çalışmalarla karşılaştırılmaları mümkün olmamaktadır.

Proje kapsamında anne babaların çocuklarını ilgilendiren bu projeye katılmaya nasıl karar verdikleri, kaygıları projeden beklentileri; proje sonrasında ise beş gün boyunca yapılan etkinliklerin projedeki beklentilerinin hangilerini karşıladığı, yaşadıkları duygu ve düşünceler, çocukların bu beş günlük süreçte ebeveynlere neler anlattığı” gibi sorular sorulmuştur. Verilen yanıtlara ilişkin bulgular incelendiğinde, anne babaların katılım kararını en çok sosyal medya aracılığıyla bilgi sahibi olarak verdikleri tespit edilmiştir. Proje katılım çağrısına çıkıldığında her ne kadar afiş benzeri basılı kitle iletişim araçları kullanılsa da bireylerin günümüzde alışveriş dahil birçok karar mekanizmasında Twitter, Instagram ve Whatsapp gibi sosyal medya araçlarını kullandıkları bir gerçektir (Özden, 2019). Anne babaların büyük bir çoğunluğu, proje ile ilgili bilgi sahibi olma ve karar verme süreçlerinde veli whatsapp grubundaki sınıf öğretmeninin paylaşımının etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca marka kimliği bakımından projenin TÜBİTAK ve Afyon Kocatepe Üniversitesi destekli oluşu da olumlu karar vermelerinde etkili olmuştur. Bu bağlamda marka kimliğinin Y kuşağının karar verme sürecinde, büyük etkisinden de söz edilebilir (Engizek ve Şekerkeya, 2016).

Anne babaların çocuklarının projeye katılmasını istemelerinin nedeni incelendiğinde, açık arayla en çok çocuklarının doğa farkındalığını sağlamasını istedikleri ortaya çıkmıştır. Doğa temalı projelerde çocukların, gördükleri ve öğrendikleri şeyler karşısında hayranlık duydukları, keşfettikçe öğrenmekten daha çok keyif aldıkları, doğada gözlemlediklerini öğretmen, arkadaş ve aile bireyleriyle paylaştıkları

görülmektedir. Öğrenmekten keyif alan, heyecanlı, meraklı, araştırmacı, gözlem yapan, karşılaştıkları sorunlara çözümler üretebilen, doğa ve diğer tüm zeka alanlarını aktif şekilde kullanabilen, daha sağlıklı, yaratıcı, stresten uzak, mutlu, çevre ve doğaya önem veren çocuklar yetiştirilmesi doğal yaşam konusunda da çocuklarda farkındalığın oluşturulması açısından önemlidir (Atagün ve diğ., 2016). Bu bağlamda, katılımcı çocukların anne babalarının çocuk yetiştirmede doğayla temasın önemi konusunda bilinçli oldukları ve kentsel yaşamda çocuklarının doğal ortam olanaklarından mahrum kaldıkları noktasında proje yürütücüleri ile hemfikir oldukları söylenebilir. Diğer yanıtlar arasında yer alan “sosyal duygusal gelişime etkisi, bilimsel etkinlikler olması, Covid 19 pandemi etkisi ile eve kapanmış olma” gerekçeleri de anne babaların doğa temelli projelerin çıktıkları hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Gelişimsel açıdan doğa temelli projelerin, çocuklarda artırılmış hareket olanağı ve buna bağlı olarak sağlık koşullarında iyileşme (Gray ve diğ., 2015; Kondo, Fluehr, McKeon ve Branas, 2018; Müller ve diğ., 2017; Twohig-Bennett ve Jones, 2018); artırılmış hafıza ve hızlanan bilişsel işleme süreci gibi bilişsel kazanımlar yanında (Dadvand ve diğ., 2015; Schutte, Torquati ve Beattie, 2017); duygu düzenleme ve artan sosyal beceriler gibi sosyal duygusal kazanımlar (Bang, Kim, Song, Kang ve Jeong, 2018; Tillmann, Tobin, Avison ve Gilliland, 2018) sağladığı ortaya konmuştur. Bir diğer bulgu olarak, anne babaların projeden beklentilerine ilişkin yine katılımcılar doğaya karşı farkındalık ve mutlu ve kaliteli zaman beklentisi içinde olduklarını dile getirmişlerdir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre katılımcı anne babaların büyük bir kısmı (f=8) kaygısı olmadığını belirtirken en çok kaygı duyulan hususlar ise çocuklarının tuvalet ihtiyacı gibi özbakım becerilerini kendi başlarına yerine getirip getiremeyecekleri, açık havada sağlık sorunları yaşayıp yaşamayacakları ve yanlarında anne babaları ya da tanıdığı yetişkinler yokken yalnızlık hissedip hissetmeyecekleri üzerinedir. Proje yürütücüsü ve uzmanlar anne babaların bu kaygılarını en aza indirmek için proje öncesi bir toplantı düzenlemişler ve aldıkları önlemleri açık bir dille ifade etmişlerdir. Özellikle özbakım becerileri konusunda içi yedek kıyafet dolu olan bir çantayı anne babalardan çocukla birlikte sabahları teslim etmeleri istenmiştir. Alanyazında, anne babaların okul öncesi eğitime devam eden çocuklarıyla ilgili kaygıları üzerine yapılmış bir çalışmada Bora ve Ünüvar (2020), kız çocukların kaygı düzeylerinin erkek çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğunu, öğrenim düzeyi ve gelir düzeyi yüksek anne babaların daha az kaygıya sahipken kız çocukları olan anne babaların daha kaygılı olduğunu ve annelerin babalara göre daha kaygılı oldukları bulgusunu elde etmişlerdir. Bir kısıtlılık olarak, bu çalışmada herhangi bir değişkene bağlı olmaksızın içerik bir analiz süreci yürütüldüğünden bu verilen değişkenlere göre tartışılması mümkün olmamaktadır ancak çocukların yalnızlık hissedeceği kaygısı ve özbakım becerileri ile ilgili kaygılar alanyazındaki diğer çalışmalardan elde edilen bulgularla örtüşmektedir (Nazlıoğlu, 2019; Bora ve Ünüvar, 2020).

Proje sonunda yine aynı katılımcılara bu sefer hangi beklentilerinin karşılanmış olduğu sorulmuş ve anne babalar ,doğanın farkındalığı ve çocuklarındaki bilgi artışından son derece memnun olduklarını, proje sürecinde mutluluk ve heyecan hissettiklerini, bu tür projelerin devam etmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Çocuklarının proje süresince kendilerine en çok nelerden bahsettikleri sorulduğunda ise anne babalar, çocuklarının en çok o gün yapılan etkinlikleri anlattığını ve gidilen yerleri betimlediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında anne babaların en çok hoşuna giden durum ise çocuklarının proje süresince “yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri” olmuştur. Okul öncesi eğitimin felsefi temelleri arasında çok önemli yer teşkil eden bu husus, kalıcı öğrenme yanında çocukların keyif aldığı bir süreci tanımlamaktadır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000; Arslan, 2007; Cihan, 2006; Durakoğlu, 2011; Ummanel ve Dilek, 2016).

SONUÇ VE ÖNERİLER

“Çocuklar Doğanın Dilini Öğreniyor” isimli proje sonucunda projenin asıl amacı olan çocukların doğayı tanıması ve doğaya karşı bilinçli ve duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesine olanak tanıma fikrinin hayat bulduğu bu çalışmada, anne babalara yöneltilen sorulara verilen yanıtlar ışığında söylenebilir. Bunun yanında anne babalar proje sürecindeki beklentilerini, kaygılarını ve proje sonunda çocuklarında gözlemledikleri gelişmeleri bu çalışmada kendilerine yöneltilen sorular aracılığıyla ifade etmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik doğa eğitimi projesi düzenlerken proje yürütücüsü ve uzmanların, anne babaların neler hissettikleri ile ilgili fikir sahibi olmalarına vesile olabilir. Buna göre, proje yürütücüsü, uzmanlar ve bunun yanında doğa ya da açık hava etkinlikleri düzenlemek isteyen öğretmenler anne babaların çocukları ile ilgili bu çalışmada bahsettikleri özbakım becerileri, yalnızlık hissi, güvenlik, ulaşım, sağlık gibi hususlarda anne babalara güven telkin edebilmelidir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, çocuklara doğayı tanıtan ve doğanın korunmasının önemini anlamalarını sağlayan eğitim politikalarının geliştirilmesi önerilebilir. Mevcut çalışma ile yaşanan sınırlılıklar göz önünde bulundurularak ileride yapılacak çalışmalarda, uzun süreli izleme çalışmalarına yer verilebilir. Bütçe olanakları doğrultusunda, gelecekteki bu tarz projelere daha fazla çocuk dahil edilebilir. Bunun yanında, küçük çocuklar için hazırlanan projelere aile katılımı da dahil edilebilir. Aile katılımının etkilerini değerlendirmek için, gelecekteki projelerde kontrol grubuna ek olarak aile katılımının mevcut ve mevcut olmadığı deney grupları oluşturulabilir. Okul öncesi eğitim programları, aktif katılımı ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen projelerle desteklenebilir. Ayrıca küçük çocuklara uygulanacak çevre eğitimi konusunda öğretmenlere ve öğretmen adaylarına hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Aral, N., & Can Yaşar, M. (2015). 36-72 aylık çocuklar için eğitim programı. A. Köksal Akyol (Ed.), *Okul Öncesi Eğitim Programları* (s.77-114). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Atagün, G., Kobal Bekar, N., Karayel, R., Çelik Ertekin, D., Doğru, Ş.M., & Artık, C. (2016). Z kuşağı tarımla buluşuyor. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 19-25.
- Bang, K.-S., Kim, S., Song, M.K., Kang, K.I., & Jeong, Y. (2018). The effects of a health promotion program using urban forests and nursing student mentors on the perceived and psychological health of elementary school children in vulnerable populations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1977. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091977>.
- Bartos, A.E., (2013). Friendship and environmental politics in childhood. *Space and Polity*, 17 (1), 17-32.
- Benzer, E. (2010). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan çevre eğitimi dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bozyiğit, S. (2013). *Çocukların çevre bilinçli tüketici olarak sosyalleşmesinde annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bora, A., & Ünüvar, P. (2020). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kaygıları ile ebeveynlerinin kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 345-361.

- Can Yaşar, M., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 201-209.
- Cihan, M. (2006). John Locke ve eğitim. *A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 173-178.
- Christensen, L.B., Johnson, R.K., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz*. (Çev. Ed. Aypay, A.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelebioğlu Markoç, Ö., & Aktan Acar, E. (2014). 4-5 Yaş grubu çocuklarına yönelik çok amaçlı erken müdahale programının etkililiğinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1835-1860.
- Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M.J., Esnaola, M., Forn, J., Basagañna, X., Alvarez-Pedrerol, M., et al. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(26), 7937-7942. <https://doi.org/10.1073/pnas.1503402112>.
- Demir, S. (2011). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 38-49.
- Durakoğlu, A. (2011). Maria Montessori'ye göre okul öncesi çocukluk döneminin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 133-145.
- Engizek, N., & Şekerkeya, A. (2016). X ve Y kuşağı kadınlarının karar verme tarzları bakımından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (36), 242-271.
- Gardiner, E.M. (2006). *Assessing dynamic indicators of basic early literacy skills as a predictor of reading success for beginning readers*. Unpublished Ph.D. Thesis, Capella University, USA. UMI Number: 3239060.
- Gartenhaus, A.R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler*. Ruhiser Mergenci ve Bekir Onur (Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi, Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Gray, C., Gibbons, R., Larouche, R., Sandseter, E.B.H., Bienenstock, A., Brussoni, M., et al. (2015). What is the relationship between outdoor time and physical activity, sedentary behaviour, and physical fitness in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6455–6474. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606455>.
- Güven, E. (2011). *Çevre eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye'de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmalarının analizi: bir meta sentez çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Kandır, A., Can Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Uyanık, Ö., & Yazıcı, Z. (2012). *Erken çocukluk eğitimi dizisi 2: 5-7 Yaş çocukları için etkinliklerle bilim eğitimi*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Kandır, A., Can Yaşar, M., & Tuncer, N. (2011). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karaca, N.H., & Aral, N. (2018). Okul dışı programlar. Temel, Z.F. & Aral, N. (Eds.), *Gelişimsel Destek Programları: Tanımlar ve Programlar* (s.399-431). Ankara: Hedef CS Yayıncılık ve Mühendislik.
- Karaca, N.H., Şenol, F.B., Akyol, T., & Can Yaşar, M. (2018). Anasınıfına devam eden çocuklar için bir müze gezisi örneği. *Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)/ Journal of Child and Development (J-CAD)*, 2 (2), 13-25
- Kondo, M., Fluehr, J., McKeon, T., & Branas, C. (2018). Urban green space and its impact on human health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(3), 445. <https://doi.org/10.3390/ijerph15030445>.
- Mağden, D., & Şahin, S. (2002). Beş-altı yaş grubu çocuklarının akademik becerilerini değerlendirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(6-7), 44-60.

- Martin J.D. (2001). *Constructing early childhood science*. The United States of America: Delmar Cengage Publishing.
- Marziana, A., Mahidin, M., & Maulan, S. (2010). Understanding children preferences of natural environment as a start for environmental sustainability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 38, 324-333.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mercin, L. (2017). Müze eğitimi, bilgilendirme ve tanıtım açısından görsel iletişim tasarımı ürünlerinin önemi. *Milli Eğitim*, 214, 209-237
- Müller, U., Temple, V.A., Smith, B., Kerns, K., Eycke, K.T., Crane, J., et al. (2017). Effects of nature kindergarten attendance on children's functioning. *Children, Youth, and Environments*, 27(2), 47-69. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.27.2.0047>
- Nagra, V. (2010). Environmental education awareness among school teachers. *Environmentalist*, 30, 153-162.
- Nazlıoğlu, A.G. (2019). *Çocuğun ayrılık kaygısı ile annelerinin kaygı düzeyleri ve ebeveynlik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Oktaç, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özden, A.T. (2019). Pozitif algının ve tüketici karar verme tarzlarının Y ve Z kuşakları açısından karşılaştırılması. *Gazi İşletme ve İktisat Dergisi*, 5(1), 1-20.
- Pagani, L.S., Jalbert, J., Lapointe, P., & Hebert, M. (2006). Effects of junior kindergarten on emerging literacy in children from low-income and linguistic-minority families. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 209-215.
- Schutte, A.R., Torquati, J.C., & Beattie, H.L. (2017). Impact of urban nature on executive functioning in early and middle childhood. *Environment and Behavior*, 49(1), 3-30. <https://doi.org/10.1177/0013916515603095>.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Basım.
- Tillmann, S., Tobin, D., Avison, W., & Gilliland, J. (2018). Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 72(10), 958-966. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-210436>.
- Twohig-Bennett, C., & Jones, A. (2018). The health benefits of the great outdoors: A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes. *Environmental Research*, 166, 628-637. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.06.030>.
- Unutkan, P.Ö. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ummanel A., & Dilek, A. (2016). Gelişim ve öğrenme. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri (s. 36-52) içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Ünal, M., & Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.
- Yazzie, A. (2009). *Visual-spatial thinking and academic achievement: A concurrent and predictive validity study*. Unpublished Ph.D. Thesis, Northern Arizona University Department of Educational Psychology, Canada

MATEMATİK KİMLİĞİNE YÖNELİK ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI

İsmail SATMAZ¹

¹Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, E-mail: ismailsatmaz@comu.edu.tr

Remzi Y. KINCAL²

²Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, E-mail:rkincal@comu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı matematik kimliği ile ilgili yapılan araştırmalara ilişkin mevcut durumu ortaya koymaktır. Araştırmanın nitel araştırma yöntemlerinden meta-sentez çalışmasıdır. Araştırma verilerinin toplanmasına Temmuz 2020 tarihinde başlanmış olup veri toplama süreci çalışmanın tamamlanmasına kadar geçen zaman dilimi olan Ekim 2020 tarihine kadar yeni yayınların da çalışmaya dahil edilebilmesi için devam etmiştir. Araştırmada SpringerLink’te “Math identity” ve “Mathematical identity” anahtar kelimeleri taranmış ve 98 çalışmadan nitel çalışma olan 15 makalenin dahil edilmesi uygun görülmüştür. Araştırmaya ilişkin bulgular çalışmaların konu alanları, yöntemleri ve sonuçlarına göre üç alt problem çerçevesinde temalara dönüştürülmüştür. Araştırmada matematik kimliği alanında yapılan çalışmaların konu alanlarına ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, kimlik-cinsiyet ilişkisi, kimlik oluşum süreci ve kimlik farkındalığı konu alanlarında olduğu görülmüştür. Yönteme ilişkin alt sonuçlar incelendiğinde, araştırma desenlerinden, literatür çalışması, durum çalışması ve anlatı araştırmasının yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalara katılan katılımcı gruplarında, bireye yönelik çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bireye yönelik çalışmalarda ilkökul öğrencileri, öğretmen adayları ve öğretmenlerin çoğunlukta olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Veri toplama araçlarında görüşmenin daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına ilişkin elde edilen sonuçları, benlik saygısı, cinsiyet, sosyokültürel çevre ve öğretmen kodları altında kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, matematik kimliğine ilişkin çalışmaların farklı değişkenler açısından incelenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, matematik kimliği, meta-sentez.

INVESTIGATION OF STUDIES ON MATHEMATICAL IDENTITY: A META-SYNTHESIS STUDY

Abstract

The aim of this study is to reveal the current situation regarding the researches about mathematics identity. This research is a meta-synthesis study from qualitative research methods. The collection of research data started in July 2020, and the data collection process continued until October 2020, which is the period until the completion of the study, so that new publications could be included in the study. In the study, the keywords "Math identity" and "Mathematical identity" were scanned in SpringerLink, and it was deemed appropriate to include 15 articles out of 98 qualitative studies. The findings of the research were transformed into themes within the framework of three sub-problems according to the subject areas, methods and results of the studies. When the results obtained regarding the subject areas of the studies conducted in the field of mathematics identity in the study were examined, the related studies focus on the identity-gender relationship, identity formation process and identity awareness. When the sub-results regarding the research method used were examined, it was determined that the research designs such as literature study, case study and narrative research were used extensively. It was observed that there was a high rate of individual studies among the participant groups participating in the studies. It was also concluded that primary school students, pre-service teachers and teachers were generally participants in individual studies. It was noticed that interviews were used more in data collection tools. The results of the research were categorized under the codes of self-esteem, gender, sociocultural environment and teachers. As a result of the findings, it can be suggested that studies on mathematics identity should be examined in terms of different variables.

Keywords: Mathematics, mathidentity, meta-synthesis.

GİRİŞ

Matematik, bireyin içsel yolculuğuyla başlamaktadır. Bu içsel yolculukta benlik duygusu yolculuğun seyrini belirlemektedir. Öğrencilerin matematik alanındaki benlik duygusu, matematik kimliği olarak adlandırılır (Darragh 2013). Matematik kimliği, öğrenci olarak kişinin kendisiyle ilgili inançlarını, başkalarının onu matematik öğrencisi olarak nasıl algıladıklarını ve kendilerini matematikte potansiyel bir katılımcı olarak algılamalarını içermektedir (Anderson 2007; Nosek, Banaji ve Greenwald, 2002). Bireylerin bir alandaki kimlikleriyle ilgili olarak sahip oldukları yaygın bir ifade, diğer alanlara göre o alanın bir “kişisi” olup olmadıklarıdır. Bunu şu şekilde açıklayabiliriz; “Ben matematiksel düşünen biriyim” ya da “Ben matematiksel düşünen biri değilim” (Anderson 2007). Bu ifade en basit ifadeyle matematik kimliğini özetlemektedir.

Öğrencilerin kimliklerinin anlaşılması, bazı öğrencilerin matematikle nasıl ve neden olumlu bağlantılar kurarken diğerlerinin neden benzer olumlu bağlantıyı kuramadığını içgörüyü sağlamaktadır. Matematik kimliği, diğer örtük yapılar (örneğin, kavramsal anlama, öz-yeterlik) gibi, doğrudan gözlemlenebilir değil, bir bireyin zihninde inşa edilmektedir. Bu nedenle, kimlik yapısı için kullandığımız herhangi bir göstergenin, yapının kendisini anlamlı bir şekilde temsil etmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda, matematik kimliğinin matematikle ilgili alanlara daha fazla katılım ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu söylenebilir. Bu çerçevede matematiğe olan ilgi, kişinin matematik hakkında düşünme ve öğrenme isteği veya merakı olarak tanımlanabilir. Matematik kimliği insanların başkalarını matematikle ilişkili olarak görmeleri için nasıl algıladıkları olarak tanımlanır ve yeterlilik / performans, insanların matematiği anlama ve uygulama yetenekleriyle ilgili inançları olarak ifade edilir (Cass ve diğerleri, 2011). Darragh (2015) ayrıca, öğrencilerin kendilerini “matematikte iyi” olarak tanımlarının önemine dikkat çekerek, tanıma ve performansın öğrencilerin kimlik gelişiminde çok önemli bir rol oynadığı fikrini desteklemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin matematik becerilerine ve yeterliliklerine ilişkin algıları, genellikle öğrenci tutumları ve öğrencilerin davranışları üzerinde etkisi olduğu gösterilen öz-yeterlik kavramıyla bağlantılıdır (Bandura 1997; Bussey ve Bandura 1999; Briggs, 2014; Brown ve Lent 2006; Hackett ve Betz 1989; Pajares ve Miller 1994; Zimmerman ve Kitsantas 1999).

Alan yazını incelendiğinde matematik kimliğine ilişkin çalışmalarda öğretmen adayları ve öğretmenlerin matematik kimliği, öğrencilerin matematik kimliği, matematik kimliğinin öğrenci kariyerleri üzerine etkisi, matematik kimliğinin sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmelere katkısı alanlarında yoğunlaştığını görmekteyiz. Kimlik sorunlarını ele alan eğitim araştırmaları, matematik eğitimi araştırmalarında giderek daha popüler hale gelen bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde matematik eğitiminde matematiksel kimlik üzerine bireysel özelliklere odaklanan yeni çalışmalar yapılmakta, matematik eğitimi dergilerinde matematik kimliği çalışmalarına yer verilmektedir (Bishop, 2012; Wood, 2013; Andersson, Valero ve Meaney, 2015). Matematiksel kimlik araştırmalarının çoğu öğretmenlerin matematiksel kimlikleriyle ilgili olsa da (Brown ve McNamara, 2011; Lutovac ve Kaasila, 2014), bu çalışma odağında öğrencilerin matematiksel kimlikleri bulunmaktadır.

Matematiksel kimlikle ilgili çoğu yayın, genel olarak bu yapıya odaklanırken, kişinin hayatına her yönüyle (içeriğe özgü farklılıklar olsa da) uygulanırken, bazı araştırmacılar (Cobb, Gresalfi ve Hodge, 2009; Horn, 2008) matematiksel kimliği matematik sınıfıyla sınırlamaktadır. Matematik eğitimi literatüründe sıkça atıfta bulunulan diğer bir örnek, Sfard ve Prusak'ın (2005), kişilerle ilgili iş hikayeleri olarak kimlik kavramlarını vurgulamaktadır. Bu araştırmacılar, kolektif söylemlerin kişisel dünyaları nasıl şekillendirdiği ve bireysel özelliklerin kimlikte nasıl birleştiğini araştırmaktadır.

Forster'ın (2000) matematiksel özdeşlikleri değişen ve bağlama özgü olarak kavraması ve Bishop'un (2012) matematiksel kimliklerin, öğrencilerin matematiksel kimliklerini somutlaştırmak için kullanılan çeşitli eylemlere dair kavramları yer almaktadır. Cobb ve Hodge (2011) öğrencilerin kimliklerinin gelişiminde “aktif rol” sahibi olduklarını ve öğrencilerin matematikle ilgili deneyimlerinin “kim olduklarına ve kim olmak istediklerine dair daha kalıcı hislerini” oluşturduğunu belirtmektedir. Bu perspektiften bakıldığında, kimlik; bireylerin yaşam öykülerini ve matematiği araştıran nitel çalışmada tartışıldığı gibi, “bir kişi ile belirli bir rol veya kimliğin zamanla ilişkilendirildiği” (Bishop, 2012) bir “kalıplaşma” süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (Holland ve Lave 2001). Kimliğin bu şekilde

keşfedilerek, birey grupları için kimlik ve deneyimlerin nasıl bağlantılı olduğuna dair bir anlayış kazanılabilir ve kimlik oluşturmaya ilişkin deneyim kalıpları açıklanabilir.

Öğrencilerin matematiksel kimlikleri hakkında Forster (2000), bir kişinin kimliğinin veya benlik anlayışının bireyin ötesine geçtiğini ve toplumsal güçler tarafından şekillendirildiğini öne sürmektedir. Benzer şekilde, Bishop (2012), yalnızca belirli bağlamlarda nitelendirilen kimlikler olmadığını, dinamik olarak müzakere edildiğini ve bu bağlamlarda sosyal etkileşim yoluyla güçlendirildiğini öne sürmüştür. Dolayısıyla, Bishop'un anlayışında, kimlikler sosyal etkileşimler yoluyla müzakere edilmektedir. Bu çalışmalar göstermektedir ki matematik kimliğini etkileyen faktörlerden birisi de sosyal çevredir. Genel olarak hem sınıfın mikro süreçlerinin hem de matematik öğrenmenin yer aldığı daha geniş sosyal ve kültürel bağlamların, zaman içinde öğrencilerin matematikle olan ilişkilerine katkıda bulunduğu kabul edilmektedir (Martin, 2000; Nasir ve Hand, 2006). Bu tür mikro ve makro süreçler, sınıf, okul, aile, mahalleler ve daha geniş söylem toplulukları dahil öğrencilerin üye olduğu çoklu topluluklara dikkat çekmektedir. Açıkçası matematik sınıfı, öğrencilerin matematikle ilişkiler geliştirmesi düşünüldüğünde oldukça ilgi çeken bir topluluktur. Sınıfı, öğrencilere belirli türden fırsatlar sağlamak için kaynakların etkileşime girdiği bir alan olarak tanımlanmaktadır (Cohen ve Lotan, 1995; Engle ve Conant, 2002; McDermott, Goldman ve Varenne, 2006). Matematiksel yeterlilik olarak inşa edilen şey, öğretmen ve öğrencilerin rolleri ve sınıfın diğer özellikleri öğrencilerin matematikle ilişkilerini geliştirmelerine katkı olarak görülebilmektedir (Martin, 2000; Walker, 2006). Öğrencilerin matematikle nasıl özdeşleştiklerini keşfetmek, öğrencinin veya öğretmenin matematikle olan ilişkisinin duygusal yönlerine (Hannula, 2012) ve konuyla kişisel bir ilişkinin zaman içinde nasıl geliştiğine (Walls, 2009) ilişkin değerli içgörüler sağlayabilmektedir. Belki daha da önemlisi, kimlik yapısı öğrencilerin matematiksel faaliyetlerle meşgul olmada karşılaştıkları zorlukları keşfetmede (Solomon, 2007) veya bazı sosyal kategorilerle (cinsiyet, ırk) özdeşleşmenin matematiği nasıl olumsuz etkileyebileceğini anlamada yararlı bir araç olabilmektedir (Nasir & Cobb, 2007).

Okul içi matematik öğrenimi ile okul dışı sosyo-kültürel çevre ilişkilerine ait araştırmalar matematik eğitimi araştırmacılarının son zamanlarda ilgisini çekmiştir. Bu ilgi, matematik eğitime yönelik sosyo-kültürel yaklaşımlarla ilgilidir ve öğrencilerin matematik öğreniminde sosyo-kültürel geçmişlerine göre belirlenen varyasyonu daha derinlemesine anlama girişimiyle uyumludur (Abreu, 1995). Çocukların matematik öğrenimiyle bağlantılı söylem uygulamalarına ailede, okul biriminde ve topluluklarının daha geniş sosyal bağlamında katıldıkları iyi bilinmektedir (Abreu, 1995). Matematikte bir çocuğun öğrenme rotası sadece sınıf içinde gerçekleşen zamana bağlı değildir, aynı zamanda sınıf dışındaki yaşantıdan da etkilenir. Bu çerçevede, bazı araştırmalarda, eğitimde ebeveynlerin katılımı ile çocuklarının ilköğretimdeki matematiksel deneyimleri arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmalar bulunmaktadır (Anderson, 1997; Bratton, CivilveQuintos, 2005; Cao, Bishop ve Forgasz, 2006; Crafter, 2012; De Abreu, Cline ve Shamsi, 2002; Galindo ve Sheldon, 2012; Hepworth-Berger, 2004; Hyde, Else-Quest, Alibali, Knuth ve Romberg, 2006; Knapp, Landers, Liang ve Jefferson, 2017; Lang ve Meaney, 2011; Moutsios-Rentzos, Chavariaris ve Kafoussi, 2015; Wang, 2004). Daha spesifik olarak ele alındığında, öğrencilerin ailesi okul matematiğiyle etkileşimlerini (öğrencilerin matematikle ilgili günlük ev ödevleri etkinliklerinde) deneyimleyen ailenin daha geniş inançları, tutumları, duyguları ve uygulamalarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Alan yazında anlatı araştırmaları genel olarak irdelendiğinde öğrencilerin orta öğretimden üniversite eğitime geçişi kapsamında ele alınan çalışmaları bulunmaktadır (Radovic ve diğerleri 2018; Hernandez-Martinez ve diğerleri 2011). Ayrıca öğrencilerin matematiğe olan ilgisi ve bunun öğrenci motivasyonu ile bağlantısı (Frenzel vd. 2010; Schiefele 1991; Singh vd. 2002), kariyer seçimi hakkında zengin bir literatür mevcuttur (Lent vd., 2008; Su vd. 2009; Mangu ve diğerleri 2015). Bununla birlikte ebeveynler ve öğretmenler gibi başkaları tarafından tanınmak, öğrencinin matematikteki öz algılarına ve performansına olan etkisini ortaya koyan çalışmalarda mevcuttur (Bleeker ve Jacobs 2004; Bouchey ve Harter 2005).

Bu çalışmada alan yazında matematik kimliği ile yapılan çalışmaların meta sentezinin yapılması amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın amacı genel olarak, matematik kimliği çalışmalarının mevcut durumunun meta sentez yoluyla ortaya konmasıdır. Araştırmanın temel amacı çerçevesinde cevap aranacak alt amaçlar şu şekildedir:

1. Matematik kimliği alanında yapılan çalışmaların konu alanları nasıldır?

2. Matematik kimliği alanında yapılan çalışmalarda hangi yöntemler (araştırma deseni, çalışma grubu seçimi, veri toplama araçları, veri katılımcıları) kullanılmaktadır?
3. Matematik kimliği alanında yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar nasıl şekillenmektedir?

Araştırmanın önemi

Bireylerin matematik kimlikleri matematiğe olan tutumlarını, inançlarını, motivasyonlarını şekillendirmektedir. Mangu, Lee, Middleton& Nelson, 2015; Ng, 2018). Bu durum öğrencilerin matematik yaşamlarını etkilemektedir. Bu nedenle matematik kimliğine ilişkin çalışmaların artması önemlidir. Uluslararası alanda yapılan çalışmalarda matematik kimliğine ilişkin çok az sayıda metasentez çalışmaları bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın alanyazına katkıda bulunabilme özelliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

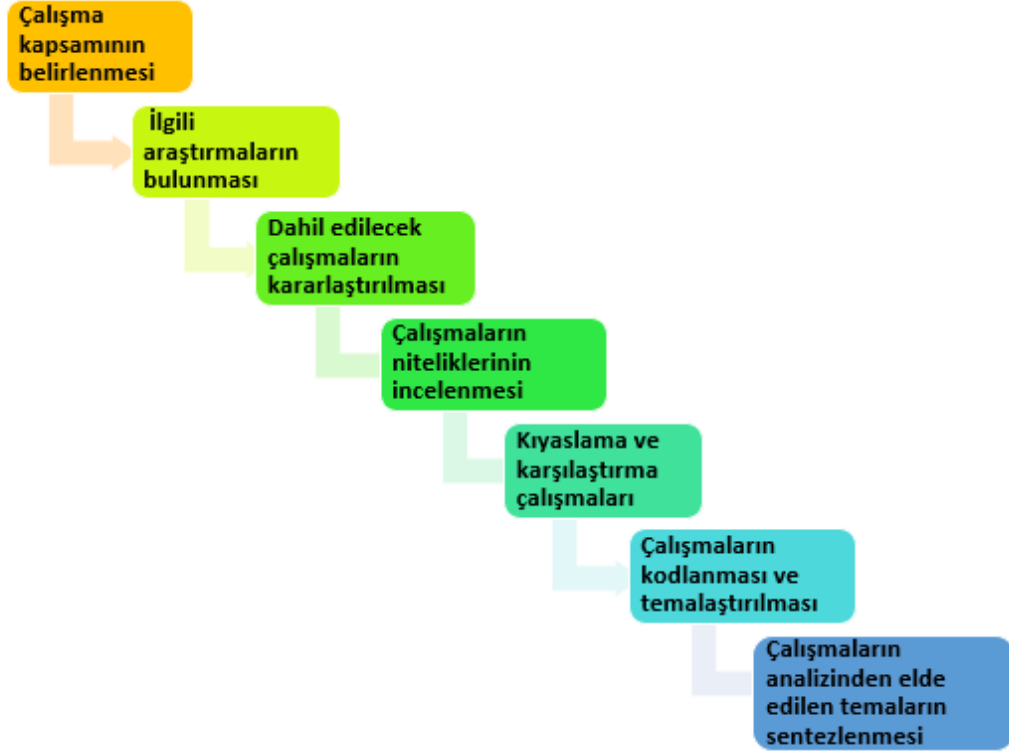
YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan meta-sentez modelinde yapılandırılmıştır. Alan yazında farklı adlandırmalarla ifade edilen meta-sentez modeline yönelik en yaygın şekilde tematik içerik analizi, meta-çalışma, nitelin meta-analizi gibi isimlendirmeler yapılmaktadır (Polat ve Ay, 2016).

Meta-sentez, yorumlamacı paradigmaya dayalı olarak, çerçevesi belirlenmiş konu ya da çeşitli çalışma alanlarındaki çalışmaların nitel bir anlayışla ele alınarak yorumlanmasıdır (Çalık ve Sözbilir, 2014; Gül ve Sözbilir, 2015; Noblit ve Hare, 1999; Polat ve Ay, 2016; Walsh ve Downe, 2005). Metasentez çalışmalarını içerik analizinin bir alt türü olarak düşünebiliriz (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışmada araştırma bulgularının toplanması ve analiz edilmesi temelinde aynı veya benzer konulardan yola çıkılarak gerçekleştirilen tematik içerik analizini yaklaşımı kullanılmıştır (Finfgeld, 2003; Sandelowski, 2006; Zimmer, 2006; Poggenpoel ve Myburgh, 2008). Bu yöntem sayesinde alan yazındaki özgün çalışmaların yapısal anlamda analiz edilmesi, çalışmaların karşılaştırılması ve sentezlenmesi süreçleri söz konusudur (Campbell vd., 2003; Gewurtz, Stergiou-Kita, Shaw, Kirsh ve Rappolt, 2008; Nebel, 2008; Thome, Jensen, Kearney, Noblit ve Sandelowski, 2004; Sandelowski ve Barroso, 2003). Meta-sentez çalışmalarına amaç, bir sonuca ulaşmak değil çelişkili durumların orta konulmasıdır. Meta sentez çalışmalarında çeşitli tema ve örüntüler belirlenmektedir (Glesne, 2013).

Eğitim alanında yapılan çalışmalarda nitel yaklaşımların artış göstermesiyle meta-sentez çalışmalarının alanda yer almaya başladığı görülmektedir (Polat ve Ay, 2016). Meta-sentez çalışmalarının gerçekleştirilmesinde belirli işlem aşamalarında bütüncül bir bakış ile ortak temalara ulaşılması söz konusudur. Alan yazında küçük farklılıklar taşımakla birlikte meta sentez çalışmalarının benzer işlem aşamalarını izlediği görülmektedir (Aspfors ve Fransson, 2015; Campbell, Pound, Morgan, Daker-White, Britten, Pill ve Donovan, 2011; Staneva, Bogossian ve Wittkowski 2015; Thomas ve Harden, 2008). Bu çalışmada, meta-sentez aşamaları olarak Walsh ve Downe (2005) tarafından oluşturulan aşamalardan yararlanılmıştır. Bu aşamalar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Meta sentez aşamaları (Walsh ve Downe, 2005)

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2006-2020 yılları arasında SpringerLink veri tabanında yayınlanmış matematik kimliğini konu olarak yürütülen araştırmalardan 15 bilimsel makale ile sınırlandırılmıştır. Kongrelerde sunulan sözlü bildirimler ve akademik tezler araştırma kapsamına alınmamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplamasına Temmuz 2020 tarihinde başlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanma sürecinde İngilizce içerikli yayınlar incelendiği için anahtar kelimeler İngilizce olarak belirlenmiştir. Literatür taraması için “mathidentity” ve “mathematicalidentity” anahtar kelimeleri belirlenmiştir. Araştırma için SpringerLink veri tabanlarından çalışmalar seçilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların konu başlığında olmasına dikkat edilmiştir. Erişime açık olmayan ya da tam metnine ulaşılamayan çalışmalar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırma yapılırken kongrede bildiri olarak sunulan çalışmalar kapsam dışında tutulmuştur. Çalışmaların 2006-2020 yılları arasında olmasına dikkat edilmiştir. Tüm bu işlemlerden sonra elde edilen 98 makale çalışması incelenerek araştırmada kullanılmak üzere 15 makale çalışması ile araştırma yürütülmüştür. Bu süreç Ekim 2020 tarihine kadar devam etmiştir. Çalışmalara ilişkin genel bilgiler Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 2.

Matematik Kimliği Alanında Yapılan Çalışmaların Kimlik Bilgileri

Kodu	Yazar İsimleri	Yayın Yılları	Yayın İsmi
M1	LynnHodge	2008	Studentrolesandmathematicalcompetence in twocontrastingelementaryclasses
M2	SonjaLutovac ve RaimoKaasila	2013	Pre-service teachers' future-orientedmathematical identitywork
M3	Rong-JiChen	2015	Prospectiveelementaryteachers' aestheticexperience andrelationshipstomathematics
M4	Lisa Darragh	2015	Recognising 'good at mathematics': Using a performative lens foridentity
M5	Lisa Darragh	2016	Identity research in mathematicseducation
M6	Peter Grootenboer ve ChristineEdwardsGroves	2018	Learning mathematics as beingstirredintomathematicalpractices: An alternativeperspective on identityformation
M7	DarinkaRadovic, Laura Black, Julian Williams ve Christian E. Salas	2018	Towardsconceptualcoherence in theresearch on mathematicslearneridentity: a systematicreview of theliterature
M8	Jennifer Hall ,JoTowers ve Lyndon C. Martin	2018	Using 1 poemstoilluminate thecomplexity of students' mathematicalidentities
M9	Jennifer M. Langer Osuna	2018	Exploringthe central role of studentauthorityrelations incollaborativemathematics
M10	SonjaLutovac ve RaimoKaasila	2018	Futuredirections in research on mathematics-related teacheridentity
M11	MellonyGraven ve EinatHeydMetzuyanım	2019	Mathematicsidentityresearch: thestate of the art andfuturedirections
M12	MelissaGresalfi ve Victoria M. Hand	2019	Coordinatingsituatedidentities in mathematicsclassroomswithsociohistoricalnarratives: a considerationfordesign
M13	Lise Westaway, GabrieleKaiser ve MellonyGraven	2019	Whatedsocialrealismhavetoofferforresearch onteacheridentity in mathematicseducation?
M14	LynetteDeAunGuzmán	2019	Beyond hiddenfigures: shining a spotlight on constructedhierarchies of gender, age, andelementarymathematics
M15	Maisie L. Gholson ve Danny B. Martin	2019	Blackgirlface: racializedandgenderedperformativity in mathematicalcontexts

Alan yazında çalışmaların kullanılması için çeşitli ölçütler belirlenmiştir (Coffman, 2004; Sanelowski ve Barosso, 2003; Welch, 2008). Meta-senteze ilişkin alan yazın doğrultusunda araştırmaların dâhil edilme veya hariç tutulma kriterleri aşağıda verilmiştir Çalışmaların;

1. SpringerLink veri tabanında yapılmış olması,
2. Başlık ya da anahtar kelimelerde “matematik kimliği” kelimelerini içermesi,
3. Yönteminin açıkça belirtilmiş olması,
4. Bilimsel makale olması,
5. Çalışmaya konu olan örneklerin İngilizce dilinde yazılmış olan uluslararası yayınlar olması gibi ölçütlerle sınırlandırılmıştır

Verilerin analizi

Çalışmada meta-sentez yaklaşımlarından tematik sentezleme yöntemi kullanılmıştır. Tematik sentez yöntemi nitel araştırmaların bulgularının sentezlenmesi gerektiğini savunan bir yaklaşımdır. Tematik sentezde, seçilen çalışmaların analiz edilmesiyle ortak temalar ve bu temalara ait alt temalar oluşturulmuş, çalışmaların benzer ve farklı yönleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. (Thomas ve Harden, 2008). Araştırmacılar belirlemiş oldukları kodlar eğitim bilimleri alanında bir uzmana sunularak yeniden kodlaması istenmiştir. Uzman kişinin değerlendirilmesinin sonucunda kodlamalar son halini almıştır.

Çalışmada kapsama alınan çalışmalar, yayın yılı geçmişten günümüze olacak şekilde M1, M2, ... şeklinde numara verilerek kodlamalar yapılmıştır. Bu çalışmaların araştırma problemleri doğrultusunda ilgili bölümleri dikkate alınarak elde edilen veriler "Microsoft Office Excel" programında oluşturulan temalara uygun olarak araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Araştırmanın problemleri doğrultusunda oluşturulan temaları ve kodlama işleminin nasıl yapıldığına dair örnek Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 3.

Verilerin Özeti

Yayın kodu	Yayın yılı	Konu alanı	Deseni	Katılımcı grubu	Katılımcı büyüklüğü	Veri toplama aracı	Veri analizi	Sonuçlar
------------	------------	------------	--------	-----------------	---------------------	--------------------	--------------	----------

Geçerlik ve güvenilirlik

Bu çalışma için geçerlilik ölçütleri aşağıda verilmiştir:

1. Çalışmaya katılan araştırmalarda elde edilen bilgilerin belirlenmesi, doğru tanımlanması ve anlamlı araştırmaların sonuçlarının tanımlanması ile tanımlayıcı geçerliği sağlanması,
2. Araştırmaları gerçekleştiren araştırmacıların isimlerinin tam ve doğru gösterilmesi ile yorumlayıcı geçerliğinin sağlanması,
3. Araştırmalara ilişkin bulguların yorumlanması için bilimsel ve güvenilir metodların kullanılması ile kuramsal geçerliğin sağlanması,
4. Araştırmaların birleştirilerek pratik, uygulanabilir ve zamanında kullanılabilirliği için çalışmaların sentezlenmesi ile pragmatik (uygulamacı) geçerliğinin sağlanması sağlanmıştır.

Bu çalışmanın geçerliliği, araştırmacılar tarafından incelenen çalışmaların yazarlarının ve katılımcılarının güvenilirliği ile sınırlıdır. Bu geçerlilik, araştırmacıların anlayışlarının veya bakış açılarının tam ve adil temsilinden söz eden verilerin ve yorumlayıcı geçerliliğin gerçekliğine dayanan tanımlayıcı geçerliliği içermektedir (Sandelowski ve Barroso, 2007).

Meta-sentez çalışmalarında araştırmacıların istatistik çözümlerden daha çok, çalışmanın betimleyici alıntılara yer verir (Polat, 2016). Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlama sürecinde; çalışmaya dahil edilen makalelerde çalışmaların amacı, yöntemi, bulgular ve sonuçları net bir şekilde ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Çalışmada yazarlar tarafından oluşturulan kod ve temalar ayrıca bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Araştırmada kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman'a (2015) göre $P = [Na / (Na + Nd)] \times 100$ hesaplanmış uyum değeri %88 olarak tespit edilmiştir. Bulunan bu uyum değeri, araştırmaya ait verilerin kodlama işleminin güvenilir olduğunu göstermektedir. İstenilen uyum değerine ulaşıldıktan sonra farklı kodlanan veriler iki araştırmacı tarafından birlikte değerlendirilmiş ve ortak bir karara varılmıştır. Ayrıca yapılan bu kodlama süreci, iki uzman görüşüne başvurulmuş çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik kontrolü sağlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya ilişkin bulgular her bir alt problem için ayrı ayrı sunulmuştur.

1. Matematik Kimliği Alanında Yapılmış Çalışmaların Konu Alanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde ifade edilen matematik kimliği alanında yapılan çalışmaların konu alanlarına ilişkin bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Matematik Kimliği Alanında Yapılmış Çalışmaların Konu Alanları

Tema	Kod	Çalışmalar
Literatür Taraması	Kavramsal bağlılık	M7
Cinsiyet-Irk	Kimlik-Cinsiyet İlişkisi	M14, M15
Karşılaşılan Sorunlar	Kimlik oluşum süreci	M12, M13
Kimlik Yönelimleri	İlkokul öğrencileri	M1
	Kimlik farkındalığı	M4, M5, M8
	Gelecek yönelimleri	M10, M11,
Öğretmen Adayı	Kimlik tahmini	M2
	Kimlik-estetik ilişkisi	M3
Öğrenme-Öğretim	Harmanlanmış öğrenme	M6
	İşbirlikçi öğrenme	M7

Tablo 3 incelendiğinde matematik kimliği alanında yapılan çalışmaların literatür taraması, cinsiyet-ırk, karşılaşılan sorunlar, kimlik yönelimleri, öğretmen aday, öğrenme-öğretim temaları altında, kavramsal bağlılık, kimlik-cinsiyet ilişkisi, kimlik oluşma süreci, ilkokul öğrencileri, kimlik farkındalığı, gelecek yönelimleri, kimlik tahmini, kimlik estetik ilişkisi, harmanlanmış öğrenme ve işbirlikçi öğrenme kodlarından oluşmaktadır.

2. Matematik Kimliği Alanında Yapılmış Çalışmaların Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde ifade edilen matematik kimliği alanında yapılan çalışmaların yöntemine ilişkin bulgulara Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de yer verilmiştir.

Bu çerçevede çalışmaların araştırma deseni (Tablo 4), çalışma grubu seçimi (Tablo 5), veri toplama araçları (Tablo 6) ve katılımcı büyüklükleri (Tablo 7) başlıkları altında sıralanmıştır.

Tablo 5.

Matematik Alanında Yapılan Çalışmaların Araştırma Desenleri

Tema	Kod	Çalışmalar
Desen belirtilmiş	Durum çalışması	M1, M6, M9, M13
	Anlatı araştırması	M2, M8, M14
	Literatür çalışması	M5, M7, M10, M11, M12
	Fenemoloji	M15
Desen belirtilmemiş		M3, M4

Tablo 4 incelendiğinde matematik kimliği alanında yapılan çalışmaların durum çalışması, anlatı araştırması, literatür çalışması ve fenemoloji kodları altında toplandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan makalelerden iki çalışmada desen belirtilmemiştir.

Tablo 6.

Matematik Alanında Yapılan Çalışmaların Çalışma Grupları Seçimi

Tema	Kod	Çalışmalar
Birey	İlkokul öğrencileri	M1, M9, M15
	Ortaokul öğrencileri	M4, M15

	Lise öğrencileri	M15
	Öğretmen adayları	M2, M3, M10
	Öğretmen	M4, M13, M14
Doküman	Kimlik araştırması	M5, M6, M7, M8, M11, M12

Tablo 5 incelendiğinde matematik kimliği alanında yapılan çalışmaların birey ve doküman temaları altında ilkökul öğrencileri, ortaokul öğrencileri, lise öğrencileri, öğretmen adayları, öğretmen, kimlik araştırması kodları altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 7.

Matematik Alanında Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Araçları

Tema	Kod	Çalışmalar
Doküman	Şiir	M8
	Analiz	M10, M11
	Otobiyografi	M3
Görüşme	Yapılandırılmamış	M4
	Yarı yapılandırılmış	M1, M3, M9, M13, M14, M15
	Yapılandırılmış	M8
Gözlemler	Kamera	M6, M9
	Yapılandırılmamış	M4, M13
Günlükler	Öğrenci	M2

Tablo 6 incelendiğinde matematik kimliği alanında yapılan çalışmaların doküman, görüşme, gözlemler ve günlükler temaları altında şiir, analiz, otobiyografi, yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmış, kamera, yapılandırılmamış ve öğrenci kodları altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 8.

Matematik Kimliği Alanında Yapılan Çalışmaların Katılımcı Büyüklüğü

Tema	Kod	Çalışmalar
Birey	Az	M1, M2, M9, M13, M14, M15
	Orta	M4,
	Büyük	-
	Belirtilmemiş	M12
Doküman	Az	-
	Orta	M3, M10, M11
	Büyük	M5
	Belirtilmemiş	M6, M8

Tablo 7 incelendiğinde birey ve doküman temaları altında az, orta, büyük ve belirtilmemiş kodları altında toplandığı görülmektedir. Çalışmada <30 durumlarda az, 31-100 orta, >101 durumlarda büyük olarak kabul edilmiştir.

3. Matematik Kimliği Alanında Yapılmış Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ifade edilen matematik kimliği alanında yapılan çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgulara Tablo 8' de yer verilmiştir.

Tablo 9.

Matematik Kimliği Alanında Yapılan Çalışmaların Sonuçları

Tema	Kod	Çalışmalar
Birey	Benlik saygısı	M5, M7
	Cinsiyet	M14, M15

	Irk	M15
Çevre	Sosyokültürel çevre	M7, M12
	Kültür	M1
Öğrenme-Öğretme Süreci	Ders içi faaliyetler	M6
	Matematik uygulamaları	M6
	Müzik	M8
	Öğretmen	M10, M13
	Akran desteği	M4
	İşbirlikçi öğrenme	M9
	Hazırbulunuşluk	M2
Yöntem	Estetik	M3
	Görüşme	M11

Tablo 8 incelendiğinde birey, çevre, öğrenme-öğretme süreci ve yöntem temaları altında benlik saygısı, cinsiyet, ırk, sosyokültürel çevre, kültür, ders içi faaliyetler, matematik uygulamaları, müzik, öğretmen, akran desteği, işbirlikçi öğrenme, hazırbulunuşluk, estetik ve görüşme kodları altında toplandığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın birinci alt probleminde belirtilen matematik kimliği alanında yapılan çalışmaların konu alanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde kimlik-cinsiyet ilişkisi, kimlik oluşum süreci ve kimlik farkındalığı ve gelecek yönelimlerine ilişkin çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde bu durumu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Gholson ve Martin, 2019; Gresalfi ve Hand, 2019; Guzman, 2019; Leskoand ve Corpus, 2006; Mason ve McFeetors, 2007; Westaway, Kaiser ve Graven, 2019). Alanyazında matematik kimliğine farklı konu başlıkları altında çalışmaların da olduğu görülmektedir (Aydeniz ve Hodge, 2011; Cao, Bishop ve Forgasz, 2007; Crossley vd., 2019). Konu alanlarına yönelik çalışmalar incelendiğinde matematik kimliğine ilişkin çalışmalarda öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Matematik kimliği alanına ait çalışmaların son yıllarda yoğunlaşmaya başladığı düşünüldüğü zaman, kuramsal çerçeveyi içeren çalışmaların yoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede uygulamaya dönük çalışmaların literatürde daha az yer aldığı dikkati çekmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde belirtilen matematik kimliği alanında yapılan çalışmaların araştırma desenlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, literatür çalışması, durum çalışması ve anlatı araştırmasının olduğu görülmektedir. Bu durumu destekleyen çalışmalar alan yazında bulunmaktadır (Darragh, 2016; Graven ve Metzuyanim, 2019; Hodge, 2008; Radovic, Black, Williams ve Salas, 2018). Matematik kimliğine ilişkin çalışmaların 2000'li yılların başında çalışmaya başlandığı dikkate alındığında alan yazında kuramsal çalışmaların yoğunluğunun olması beklenen sonuçtur. Akademik çalışmalarda literatür çalışmasının yoğunlukta olması bu sonucun bir göstergesidir. Çalışmaya katılan makaleler incelendiği zaman çalışma gruplarına ilişkin, özellikle birey temalı kategori dikkate alındığında öğretmen adayları ve öğretmen katılımcılarına ilişkin çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum alan yazındaki makalelerle desteklenmektedir (Darragh, 2015; Guzman, 2019; Knowless, 2008; Leskoand ve Corpus, 2006; Lutovac, Kaasila, 2008; Westaway, Kaiser ve Graven, 2019). Ayrıca ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmalarında diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kimlik araştırmalarında bireylerin kimlik gelişimlerinin ergenlik dönemiyle olgunlaşmaya başladığını gösteren çalışmalarla desteklenmektedir (Darragh, 2015; Gholson ve Martin, 2019; Hung ve Ng, 2018; Miler ve Mang, 2019). Veri toplama araçlarından en fazla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum alan yazındaki çalışmalar tarafından desteklenmektedir (Chen, 2015; Guzman, 2019; Hodge, 2008; Lutovac, Kaasila, 2008; Westaway, Kaiser ve Graven, 2019; Gholson ve Martin, 2019). Çalışmada katılımcıların büyüklüklerine ilişkin sonuçlarda birey kategorisinde az katılımcıların olduğu çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum alan yazındaki çalışmalarla büyük ölçüde uyumludur (Guzman, 2019; Gholson ve Martin, 2019; Knowless, 2008; Hodge, 2008; Lutovac, Kaasila, 2008; Osuna, 2018; Westaway, Kaiser ve Graven, 2019). Nitel çalışmalarda

konunun derinlemesine incelenmesi adına daha az katılımcı ile çalışmaların yapıldığı düşünüldüğü zaman bu sonucun alan yazınla desteklendiği düşünülebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde belirtilen matematik kimliği alanında yapılan çalışmaların sonuçlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde benlik saygısı, cinsiyet, sosyokültürel çevre ve öğretmen kodlarına ilişkin sonuçların daha çok kullanıldığı görülmektedir. Benzer sonuçlar alan yazında bulunmaktadır (Cribbs, Hazari, Sonnert, Sadler, 2020; Darragh, 2015; Gholson ve Martin, 2019; Guzman, 2019; Knowless, 2008; Leskoand ve Corpus, 2006; Lutovac, Kaasila, 2008; Radovic, Black, Williams ve Salas, 2018). Alan yazında matematik kimliğini etkileyen faktörleri konu alan çalışmalar (Aydeniz ve Hodge, 2011; Hall, Towera ve Martin, 2018; Leskoand ve Corpus, 2006) dikkate alındığında benzer sonuçların ortaya koyduğu görülmektedir. Alanyazındakonuya farklı yaklaşım getiren çalışmalar da bulunmaktadır. Crosley vd. (2019); matematik kimliği ve dil becerisi arasındaki ilişkiyi içeren bir sonuca ulaşmıştır. Graven ve Metzuyanım (2019); matematik kimliğinin gelecekteki yönelimlerini etkileyen bir yapıya sahip olduğuna ilişkin veriler elde ettiğini öne sürmüştür.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Araştırmanın ilk problemine ilişkin konu alanlarına yönelik çalışmalarda özellikle matematik kimliğine ait modelleme çalışmalarına yer verilmesi önerilebilir,

Araştırmanın ikinci problemine ilişkin çalışmalarda matematik kimliğine yönelikgömülü teori ve eylem araştırmaları çalışmalarının yapılması önerilebilir,

Araştırmanın üçüncü problemine ilişkin sonuçlar dikkate alındığında çoğunlukla nitel çalışmalara yönelik sonuçlar bulunmaktadır. Nitel veri analizlerine ilişkin programların (Maxqda, Atlas, Nvivo vb.) kullanılarak önerilerde elde edilen sonuçların görselleştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, A. (1997). Familiesandmathematics: A study of parent-childinteractions. *JournalforResearch in MathematicsEducation*, 28, 484-511.
- Anderson, V. (2007). An online surveytoassessstudentanxietyandattituderesponsetosixdifferentmathematicalproblems. In *Proceedings of the 30th Annual Conference of theMathematicsEducationResearchGroup of Australasian* (Vol. 1, No. 1, pp. 1-10).
- Andersson, A., Valero, P. &Meaney, T. (2015). "I am [not always] a mathshater": Shiftingstudents' identitynarratives in context. *EducationalStudies in Mathematics*, 90(2), 143-161.
- Aspfors, J. &Fransson, G. (2015). Research on mentoreducationformentors of newlyqualifiedteachers: A qualitative meta-synthesis. *Teachingandteachereducation*, 48, 75-86.
- Aydeniz, M. &Hodge, L. L. (2011). Is it dichotomyortension: I am a scientist. No, wait! I am a teacher!. *CulturalStudies of ScienceEducation*, 6(1), 165-179.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: Theexercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman
- Banilower, E. R., Smith, P. S., Weiss, I. R., Malzahn, K. A., Campbell, K. M., &Weis, A. M. (2013). Report of the 2012 nationalsurvey of scienceandmathematicseducation. *HorizonResearch, Inc.(NJI)*.
- Bishop, C. (2012). *Artificialhells: Participatory art andthepolitics of spectatorship*. VersoBooks.
- Bleeker, M. M., &Jacobs, J. E. (2004). Achievement in mathandscience: Do mothers' beliefsmatter 12 yearslater?. *Journal of EducationalPsychology*, 96(1), 97.
- Bouchey, H. A., &Harter, S. (2005). Reflectedappraisals, academic self-perceptions, andmath/scienceperformanceduringearlyadolescence. *Journal of educationalpsychology*, 97(4), 673.

- Bratton, J., Civil, M., & Quintos, B. (2005). Engaging with parents on a critical dialogue about mathematics education. In Proceedings of the fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (pp. 1182-1192).
- Briggs, C. (2014). Mathematics: Self-efficacy, identity, and achievement among African American males from the high school longitudinal study. Alabama State University.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2006). Preparing adolescents to make career decisions: A social cognitive perspective. *Adolescence and Education*, 5, 201-223.
- Brown, T., & McNamara, O. (2011). *Becoming a mathematics teacher: Identity and identifications* (Vol. 53). Springer Science ve Business Media.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676.
- Campbell, R., Pound, P., & Morgan, M. (2011). Daker-White, G., Britten, N., Pill, R., Yardly, L., Pope, C., Donovan, J, 1-164.
- Cao, Z., Bishop, A. & Forgasz, H. (2007). Perceived parental influence on mathematics learning: A comparison among students in China and Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 64(1), 85-106.
- Cass, C. A., Hazari, Z., Cribbs, J., Sadler, P. M., & Sonnert, G. (2011, October). Examining the impact of mathematics identity on the choice of engineering careers for male and female students. In *2011 Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. F2H-1). IEEE.
- Chen, R. J. (2017). Prospective elementary teachers' aesthetic experience and relationship to mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(3), 207-230.
- Cobb, P., Gresalfi, M., & Hodge, L. L. (2009). An interpretive scheme for analyzing the identities that students develop in mathematics classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40-68.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom Third Edition*. Teachers College Press.
- Crafter, S. (2012). Parental cultural models and resources for understanding mathematical achievement in culturally diverse school settings. *Educational Studies in Mathematics*, 81(1), 31-46.
- Cribbs, J., Hazari, Z., Sonnert, G., & Sadler, P. M. (2020). Collegiate students' mathematics-related career intentions and high school mathematics pedagogy through the lens of identity. *MEdRJ*.
- Çalık, M. Ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Darragh, L. (2013). Constructing confidence and identities of belonging in mathematics at the transition to secondary school. *Research in Mathematics Education*, 15(3), 215-229.
- Darragh, L. (2015). Recognising 'good at mathematics': Using a performative lens for identity. *Mathematics Education Research Journal*, 27(1), 83-102.
- Darragh, L. (2016). Identity research in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 93(1), 19-33.
- De Abreu, G. (1995). Understanding how children experience the relationship between home and school mathematics. *Mind, Culture, and Activity*, 2(2), 119-142.
- De Abreu, G., Cline, T. & Shamsi, T. (2002). Exploring ways parents participate in their children's school mathematical learning: Cases studies in multiethnic primary schools. In *Transitions between contexts of mathematical practices* (pp. 123-147). Springer, Dordrecht.
- Engle, R. A. & Conant, F. R. (2002). Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners classroom. *Cognition and Instruction*, 20(4), 399-483.
- Forster, M. R. (2000). Key concepts in model selection: Performance and generalizability. *Journal of Mathematical Psychology*, 44(1), 205-231.

- Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R. & Watt, H. M. (2010). Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family, and school context. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 507-537.
- Galindo, C. & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103.
- Gholson, M. L. & Martin, D. B. (2019). Black girl face: Racialized and gendered performativity in mathematical contexts. *ZDM*, 51(3), 391-404.
- Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş (2. Baskı). Çev. Ali Ersoy-Pelin Yalçınoğlu. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Graven, M. & Heyd-Metzuyanım, E. (2019). Mathematics identity research: the state of the art and future directions. *ZDM*, 1-17.
- Gresalfi, M. & Hand, V. M. (2019). Coordinating situated identities in mathematics classrooms with sociohistorical narratives: A consideration for design. *ZDM*, 51(3), 493-504.
- Grootenboer, P. & Edwards-Groves, C. (2019). Learning mathematics as being stirred into mathematical practices: An alternative perspective on identity formation. *ZDM*, 51(3), 433-444.
- Guzmán, L. D. (2019). Beyond hidden figures: Shining a spotlight on constructed hierarchies of gender, age, and elementary mathematics. *Gender Issues*, 36(4), 392-414.
- Gül, Ş. ve Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 261-273.
- Hall, J., Towers, J. & Martin, L. C. (2018). Using I poems to illuminate the complexity of students' mathematical identities. *Educational Studies in Mathematics*, 99(2), 181-196.
- Hannula, M. S. (2012). Exploring new dimensions of mathematics-related affect: Embodied and social theories. *Research in Mathematics Education*, 14(2), 137-161.
- Hernández-Martínez, E. G. & Aranda-Bricaire, E. (2011). *Convergence and collision avoidance in formation control: A survey of the artificial potential functions approach* (pp. 105-126). Rijeka, Croatia: INTECH Open Access Publisher.
- Hodge, L. (2008). Student roles and mathematical competence in two contrasting elementary classes. *Mathematics Education Research Journal*, 20(1), 32-51.
- Holland, D. & Lave, J. (2001). *History in person: Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. SAR Press.
- Hyde, J. S., Else-Quest, N. M., Alibali, M. W., Knuth, E., & Romberg, T. (2006). Mathematics in the home: Homework practices and mother-child interactions doing mathematics. *The Journal of Mathematical Behavior*, 25(2), 136-152.
- Knapp, A., Landers, R., Liang, S. & Jefferson, V. (2017). We all as a family are graduating tonight: a case for mathematical knowledge for parental involvement. *Educational Studies in Mathematics*, 95(1), 79-95.
- Knowles, J. M. (2008). Gender in mathematics relationality: counseling underprepared college students. *ZDM*, 40(4), 673-692.
- Langer-Osuna, J. M. (2018). Exploring the central role of student authority relations in collaborative mathematics. *ZDM*, 50(6), 1077-1087.
- Lent, R. W., Lopez Jr, A. M., Lopez, F. G., & Sheu, H. B. (2008). Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 52-62.
- Lesko, A. C. & Corpus, J. H. (2006). Discounting the difficult: How high math-identified women respond to stereotypic threat. *Sex Roles*, 54(1-2), 113-125.

- Lutovac, S. & Kaasila, R. (2014). Pre-service teachers' future-oriented mathematical identity work. *Educational Studies in Mathematics*, 85(1), 129-142.
- Lutovac, S. & Kaasila, R. (2018). Future directions in research on mathematics-related teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(4), 759-776.
- Mangu, D. M., Lee, A. R., Middleton, J. A., & Nelson, J. K. (2015, October). *Motivational factors predicting STEM and engineering career intentions for high school students. In 2015 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 1-8)*. IEEE.
- Martin, D. B. (2000). *Mathematics success and failure among African-American youth: The roles of sociohistorical context, community forces, school influence, and individual agency*. Routledge.
- McDermott, R., Goldman, S. & Varenne, H. (2006). The cultural work of learning disabilities. *Educational Researcher*, 35(6), 12-17.
- Merriam, S. B. (2013). *A guide to qualitative research design and practice*. Trans. Turan, S.). Ankara: Nobel Publishing.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi. Çev. Ed Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, R. S. & Wang, M. T. (2019). Cultivating adolescents' academic identity: ascertaining the mediating effects of motivational beliefs between classroom practices and mathematics identity. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(10), 2038-2050.
- Moutsios-Rentzos, A., Chaviaris, P. S. & Kafoussi, S. (2015). School Socio-Cultural Identity and Perceived Parental Involvement about Mathematics Learning in Greece. *REDIMAT-Journal of Research in Mathematics Education*, 4(3), 234-259.
- Nasir, N. I. S., & Hand, V. M. (2006). Exploring sociocultural perspectives on race, culture, and learning. *Review of Educational Research*, 76(4), 449-475.
- Ng, C. H. C. (2018). High school students' motivation to learn mathematics: The role of multiple goals. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(2), 357-375.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1999). Chapter 5: Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies. *Counterpoints*, 44, 93-123.
- Nosek, B. A., Banaji, M. R. & Greenwald, A. G. (2002). Math = male, me = female, therefore math ≠ me. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 44.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-synthesis: A conceptual analysis. *Journal of Qualitative Research in Education-JOQRE*, 4(2), 52-64.
- Radovic, D., Black, L., Williams, J. & Salas, C. E. (2018). Towards conceptual coherence in the research on mathematics learner identity: A systematic review of the literature. *Educational Studies in Mathematics*, 99(1), 21-42.
- Sandelowski, M. & Barroso, J. (2003). Creating metasummaries of qualitative findings. *Nursing Research*, 52(4), 226-233.
- Sandelowski, M., Voils, C. I. & Barroso, J. (2006). Defining and designing mixed research synthesis studies. *Research in the Schools: a nationally refereed journal sponsored by the Mid-South Educational Research Association and the University of Alabama*, 13(1), 29.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299-323.
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Solomon, Y. (2007). Not belonging? What makes a functional learner identity in undergraduate mathematics? *Studies in Higher Education*, 32(1), 79-96.
- Staneva, A., Bogossian, F., Pritchard, M. & Wittkowski, A. (2015). The effects of maternal depression, anxiety, and perceived stress during pregnancy on preterm birth: A systematic review. *Women and Birth*, 28(3), 179-193.

- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), 45.
- Walker, E. N. (2006). Urban high school students' academic communities and their effects on mathematics success. *American Educational Research Journal*, 43(1), 43-73.
- Walls, F. (2009). *Mathematical subjects: Children talk about their mathematics lives*. Springer Science & Business Media.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41(1), 40-54.
- Westaway, L., Kaiser, G. & Graven, M. (2020). What does social realism have to offer for research on teacher identity in mathematics education?. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(7), 1229-1247.
- Wood, A. J., Wollenberg, B. F., & Sheblé, G. B. (2013). *Power generation, operation, and control*. John Wiley & Sons.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revisions skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241.

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVİRİMİÇİ TEKNOLOJİLERE YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Gonca GÜNEŞ¹

¹E-mail: ggncgns@gmail.com

Sabahattin DENİZ²

²İzmir Demokrasi Üniversitesi, E-mail: sabahattin.deniz@idu.edu.tr

Özet

Covid-19 hastalığının pandemiye dönüşmesiyle 2020 baharında dünya yüz yüze eğitimden, çevrimiçi eğitime acil bir geçiş yapmıştır. Kısa bir süre içinde yüz milyonlarca öğrenci evde kalmak ve dersleri internet üzerinden takip etmek zorunda kalmıştır. 10 Mart 2020 tarihinden itibaren uluslararası düzeyde birçok okul ve üniversite geçici veya süresiz olarak eğitim- öğretim süreçlerine ara vermek zorunda kalmıştır (UNESCO, 2020). Ülkemiz eğitim sistemi de Covid 19 tedbirleri kapsamında gerek Milli Eğitim Kademesinde gerekse Üniversite düzeyinde 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim modeli ile yoluna devam etmiştir (YÖK,2020). Bu çalışmada, pedagojik formasyon öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın çalışma grubunu, 2020-2021 akademik yılında İzmir Demokrasi Üniversitesi pedagojik formasyon eğitimi programına devam eden farklı alanlardan (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi vb...) mezun olan ve aynı zamanda lisans eğitim-öğretimine devam eden öğretmen adayları arasından, gönüllü olarak araştırmaya katılan 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması için bilgi formu ile Miltiadou ve Yu (2000) tarafından geliştirilen ve Horzum ve Çakır (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 29 madde ve 4 faktörden oluşan "Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekle birlikte 2 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Ölçek ve açık uçlu sorular "Google form" üzerinden öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre genel olarak, farklı branşlara sahip pedagojik formasyon öğretmen adaylarının çevrim içi teknoloji kullanımlarına yönelik öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının internette geçirilen süre olarak farklılık gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdiği cevaplara göre "yüz yüze öğretimi", istedikleri ve önemsedikleri vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarının Uzaktan eğitim yolu ile çevrim içi teknolojileri kullanmaları, onların öz yeterlilik düzeylerini cinsiyet, gelir durumu, internet erişimine sahip olma değişkenlerine göre farklılaştırmadığını göstermektedir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının uzaktan öğretim ile çevrim içi tekno-pedagojik öğrenmelere açık olmalarının yanında sanal olmayan gerçek ortamda öğrenme - öğretim süreçlerini daha çok istedikleri ve daha çok önemli gördükleri söylenebilir. Araştırma, sonuçlarının uzaktan öğretim modeli ile öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojileri kullanarak, öz yeterlilik algılarını etkileyecek, farklı değişkenlerle yapılacak çalışmaları şekillendirmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, çevrimiçi teknolojiler, öz yeterlik, tekno-pedagojik eğitim.

PROSPECTIVE TEACHERS IN PEDAGOGICAL FORMATION COURSE: AN EXAMINATION OF THEIR SELF-EFFICACY PERCEPTIONS TOWARDS ONLINE TECHNOLOGIES

Abstract

With the turn of the Covid-19 disease into a pandemic, in the spring of 2020, the world made an urgent transition from face-to-face education to online education. In a short time, hundreds of millions of students had to stay at home and follow lessons online. As of March 10, 2020, many schools and universities at the international level had to suspend their education-training processes temporarily or

indefinitely. The education system of our country has continued on its way with the distance education model as of March 23, 2020, both at the National Education Level and at the University level within the scope of Covid 19 measures. In this study, it was aimed to examine the self-efficacy perceptions of the pedagogical formation teacher candidates towards online technologies in terms of various variables. The study group of the research, in which the descriptive research method was used, is a student who has graduated from different fields (Faculty of Economics and Administrative Sciences, Faculty of Science and Literature, Engineering, etc.) and continues to undergraduate education at the same time it consists of 80 students who voluntarily participated in the research among the prospective teachers. In order to collect data in the study, the "Self-Efficacy Scale for Online Technologies" developed by Miltiadou and Yu (2000) and adapted into Turkish by Horzum and Çakır (2009), consisting of 29 items and 4 factors, was used. 2 open-ended questions were asked with the scale. The scale and open-ended questions were administered to pre-service teachers via "google form". According to the findings obtained in the study, it is seen that the self-efficacy perceptions of the pedagogical formation teacher candidates from different branches in using online technology are generally high. It is understood that the pre-service teachers differ in terms of the time spent on the internet. In addition, according to the answers given by the pre-service teachers to open-ended questions, it is emphasized that they want "face-to-face teaching" and care about them. The pre-service teachers' use of online technologies through distance education shows that their self-efficacy levels do not differ according to the variables of gender, income level and having internet access. As a result, it can be said that pre-service teachers are open to distance learning and online techno-pedagogical learning, and they want learning-teaching processes in a non-virtual real environment more and see it more important. It is thought to help shape the studies to be done on different variables that will affect their perceptions.

Keywords: Distance education, online technologies, self-efficacy, techno-pedagogical education.

GİRİŞ

Dünyada bilgi çağının gelişimi ve bilgiye ulaşma hızı önemli bir ihtiyaç haline gelmektedir. Özellikle bu günlerde kendini gösteren sağlık sorunları ve onun ekonomiye ve topluma yansımaları, ülkeleri eğitimde yeni seçenekler üretmeye yöneltmiştir. Uzaktan eğitim bu seçeneklerden biri olmuştur. Aslında ülkelerin birçoğunda örgün eğitim yanında kullanılmakta olan bu eğitim türü daha da önem kazanmaya başlamıştır. Hızla gelişen teknolojilerle bu eğitim yaklaşımının kullanımı günümüz eğitim-öğretim sorunlarına, bir çözüm olarak, zorunlu hale gelmiştir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemi de uzaktan eğitimden yararlanma yoluna gitmiştir. Tarihsel gelişimi incelendiğinde 1982 yılından sonra öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kurumlarının üniversitelerin yapısında toplandığı görülmektedir. Böylece, 1982 yılından itibaren pedagojik formasyon programlarının yanı sıra eğitim fakültelerinde ve eğitim yüksek okullarında (2 yıl) öğretmen yetiştirme işlevine devam edilmiştir. 1989-1990 eğitim öğretim yılından itibaren eğitim yüksek okulları 4 yıla çıkarılmış ve eğitim fakültelerine dâhil edilmiştir (Yaşar, 2000). Ancak farklı fakültelerden mezun öğrencilerin öğretmen olma arayışları pedagojik formasyon programları ile günümüze kadar devam etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde, sertifikaya dayalı "pedagojik formasyon" uygulamasının kaldırılarak yerine lisansüstü düzeyde programların açılması hedefine yer vermiştir. Bu nedenle 29.6.2020 tarih ve 12 sayılı Talim Terbiye Kurulu Kararında uygulamada olan pedagojik formasyon programının kapatıldığını belirtmiştir.

Bu tür kararlar alınmasına rağmen farklı fakültelerde okumakta olan yada mezun durumda olan öğretmen adaylarının halen pedagojik formasyon programlarında eğitim-öğretim sürecine devam ettikleri bilinmektedir. Bu süreçte yer alan öğretmen adaylarının eğitim-öğretimden yüz yüze yararlanma koşulları mümkün olmayanların uzaktan eğitim ile çevrim içi eğitim sisteminden yararlanmaları sağlanmıştır. Çevrim içi eğitim, internet ve bilgisayar aracılığıyla, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki öğretim ve etkileşimin sağlanması için kullanılan iletişim sistemleridir. Dinamik ve zenginleştirici öğrenme biçimlerinden biridir (Miltiadou & Yu, 2000). Ally'e (2008) göre, öğretmen ve

öğrenenlerin ayrı yerlerde birbirlerine ve öğrenim materyallerine erişmeleri için teknolojinin kullanılmasıdır. Singh ve Thurman 'a (2019) göre öğrenme internet erişimi olan farklı cihazlar(cep telefonu, dizüstü bilgisayar vb.) kullanılan, senkron veya asenkron ortamlarda öğrenme deneyimleri olarak da tanımlanır.

Senkron öğrenme ortamı, canlı derslerin yapıldığı, eğitimciler ve öğrenciler arasında gerçek zamanlı etkileşim, anında geri bildirim olanağı sağlarken, asenkron öğrenme ortamı önceden hazırlanmış içeriklerin, sunumların, materyallerin eğitimcinin olmadığı ortamda, öğrenciye sunulmasını sağlar (Yamamoto ve Altun,2020). Günümüzde çevrimiçi eğitim için çok sayıda teknoloji vardır. Teknolojinin öğretim boyutuyla ilişkili olan öğrenme-öğretme yönünü düşündüğümüzde, öğretmen adaylarının bu tür teknolojileri kullanabilecek deneyimlere sahip olması önemlidir. Z kuşağının kapsamında yer alan öğretmen adayları, teknoloji ile iç içe "internet kuşağı" gençleri olarak,21.yüzyılın teknolojik yaşantılarına sahip olmaktadır. Bu nedenle öğretmen adayları, teknoloji, pedagoji ve içerik arasındaki etkileşim şeklinde ifade edilen tekno-pedagojik içerik bilgisine sahip olmak ve bu bileşenler arasında dinamik bir denge oluşturmak gibi özellikleri gösterebilmektedirler (Koehler&Mishra,2009). Öğretmen adaylarının çevrimiçi teknolojiler konusunda yeterliliklerine olan inançları öğrenme deneyimlerinde etkili olmaktadır (Schunk,2009). Bunun yanında öğretim anlayışlarında teknolojiyi entegre etmelerinin de önemi düşünüldüğünde, çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi önemlidir. Öz yeterlik, bireyin duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini organize edebilme ve yürütme konusunda kendi kapasitesine, yeterliklerine olan inancı şeklinde tanımlanmıştır (Bandura,1986;Bandura,1997).Bireyin hayatını etkileyecek olaylar karşısında göstereceği performansına olan inancı, zor durumlar karşısında ne kadar başarılı olabileceğine dair yargısıdır (Senemoğlu,2015).Çevrimiçi öğrenme öz yeterliliği ise bireyin çevrimiçi öğrenme sırasında gerekli belirli görevleri başarıyla tamamlama yeteneklerine ilişkin algısıdır (Miltiadou&Yu,2000). Sosyal bilişsel kuram içinde anahtar bir yapı olan öz yeterlik farklı alanlarda, disiplinlerde, farklı kademelerde ve bölümlerde ele alınan önemli bir kavramdır (Aydın ve Geçici,2019; Bahar,2019; Sarı ve Uslu, 2020).

Covid-19hastalığının pandemiye dönüşmesiyle birlikte, normal sınıfların hepsi sanal sınıflara dönüşmüştür. Dünyada milyonlarca öğrenci, çevrimiçi teknoloji destekli eğitime acil geçiş yapmak zorunda kalmıştır. Çevrimiçi öğrenme tercih değil, zorunluluk haline gelmiştir. Uzaktan eğitim süreci de göz önüne alındığında bu çalışmada öğretmen adaylarının çevrimiçi teknolojileri kullanmaya yönelik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda belirtilen sorulara yer verilmiştir.

1. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?
- 2.Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algı düzeyleri uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri açısından fark göstermekte midir?
- 3.Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algı düzeyleri internette geçirilen süre, cinsiyet, internet erişimine sahip olma, gelir durumu değişkenlerine göre fark göstermekte midir?
4. Öğrenme performansı açısından çevrim içi öğrenme ortamlarına yönelik düşünceleriniz nelerdir?
5. Size göre uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel araştırma türlerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama modelinde değişkenler bir defa ölçülür ve betimlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu,2020-2021 akademik yılı güz döneminde İzmir Demokrasi Üniversitesi pedagojik formasyon eğitimi programına devam eden farklı alanlardan (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mühendislik, Güzel Sanatlar Fakültesi vb...) mezun olan ve aynı zamanda lisans eğitim-öğretimine devam eden öğretmen adayları arasından, gönüllü olarak katılan 42 erkek (%52,5) ve 38 kadın (%47,5) olmak üzere toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Grubun özelliklerini gösterme ve betimleme imkanı sağlayan, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	42	47,5
Erkek	38	52,5
Toplam	80	100

Veri Toplama Araçları

Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Araştırmada verilerin toplanması için Miltiadou ve Yu (2000) tarafından geliştirilen ve Horzum ve Çakır (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 29 madde ve 4 faktörden oluşan "Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinin faktörleri sırasıyla 9 maddeden oluşan "internet becerileri", 4 maddeden oluşan "Eş zamanlı etkileşim", 9 maddeden oluşan "Eş zamansız etkileşim I" ve 7 maddeden oluşan "Eş zamansız etkileşim II" şeklinde ifade edilmiştir. Ölçek 5'li likert türü dereceleme sahiptir. Bu derecelemede "Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılıyorum (2) ve Tamamen katılıyorum (1)" şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekten en düşük 28, en yüksek 140 puan alınabilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.94 (İnternet becerileri faktörü için 0.89, Eş zamanlı etkileşim faktörü için 0.85, Eş zamansız etkileşim I faktörü için 0.90 ve Eş zamansız etkileşim II faktörü için 0.89) olarak elde edilmiştir. Çalışma kapsamında da ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.96 (İnternet becerileri faktörü için 0.85, Eş zamanlı etkileşim faktörü için 0.94, Eş zamansız etkileşim I faktörü için 0.92 ve Eş zamansız etkileşim II faktörü için 0.95) olarak hesaplanmıştır.

Ölçekle birlikte araştırmacı tarafından cinsiyet, gelir durumu, internet erişimine sahip olma ve internette geçirilen süreyi belirlemek için 'Bilgi Formu' geliştirilmiş, iki adet açık uçlu soru sorulmuştur.

Araştırma verileri "Google form" üzerinden toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS programında analiz edilmiştir. Çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarıyla ilgili veriler normal dağılıma sahip olmadığından, verilerin analizinde non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Ayrıca yüzdeler ve ortalama istatistiklere yer verilmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler kodlanarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Araştırma kapsamında ilk soru olarak belirlenen ‘Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?’ sorusunu 80 katılımcı cevaplamıştır. Verdikleri cevaplara ilişkin analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı

Faktörler	\bar{X}	Ss
İnternet Becerileri	4.34	0.16
Eş Zamanlı Etkileşim	4.20	0.018
Eş Zamansız Etkileşim I	4.41	0.20
Eş Zamanlı Etkileşim II	4,16	0.06
Ölçek	4,27	0.11

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi için kullanılan ölçeğin faktörleri ayrı ayrı incelenmiştir. En yüksek ortalama Eş zamansız Etkileşim I ($X=4,41$), en düşük ortalama Eş Zamanlı Etkileşim II ($X=4,16$) faktörlerinde görülmektedir. Ölçeğin geneline bakıldığında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ikinci soru ‘Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algıları uzaktan eğitime yönelik görüşleri açısından fark göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir. Farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi kullanılmış, sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüşleri Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Uzaktan eğitim sürecine Yönelik görüşleri	Sıra Ort.	Sd	X^2	p
Olumlu	28.00	2	2.93	.23
Olumsuz	44.58			
Hem olumlu	40.92			
Hem olumsuz				

Analiz sonuçları, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin, uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının İnternette Geçirilen Süre, Cinsiyet, İnternet Erişimine Sahip Olma Gelir Durumu Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında üçüncü soru olarak ‘Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algı düzeyleri internette geçirilen süre, cinsiyet,

internet erişimine sahip olma, gelir durumu değişkenlerine göre fark göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının İnternette Geçirilen Süre Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının, çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin, internette geçirilen süre değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi kullanılmış, sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin İnternette Geçirilen Süre Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Geçirilen Süre	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
1-3 saat	33.53	4	9.78	.044
3-5 saat	46.67			
5-8 saat	45.77			
8 saatten fazla	28			
Her gün kullanmıyorum	20.50			

Analiz sonuçları, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin, internette geçirilen süre değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, (sd =4, n=80, $\chi^2 = 9.78, p < .05$). Bu bulgu, internette geçirilen sürenin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, en yüksek çevrim içi teknolojilere yönelik, öz yeterlik algı düzeyine internette günlük 3-5 saat geçirenlerin sahip olduğu, bunu 5-8 saat zaman geçirenlerin izlediği, her gün internet kullanmayanların en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Kruskal-Wallis parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonuçları, internette 3-5 saat geçirenler ile her gün kullanmayanlar ve internette 5-8 saat geçirenler ile her gün kullanmayanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olduğunu göstermiştir.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Cinsiyet, İnternet Erişimine Sahip Olma, Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumları

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının, çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin, cinsiyet, internet erişimine sahip olma, gelir durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda çevrim içi teknolojilere yönelik algı düzeyleri ile cinsiyet, internet erişimine sahip olma, gelir durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Açık Uçlu Soruları İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında birinci açık uçlu soru “Öğrenme performansı açısından çevrim içi öğrenme ortamlarına yönelik düşünceleriniz nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Tablo 5'te Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğrenme performansı açısından çevrim içi öğrenme ortamlarına yönelik olumlu ve olumsuz düşünceleri sunulmuştur.

Tablo 5.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Performansı Açısından Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarına Yönelik Düşünceleri

Olumsuz Düşünceler	Olumlu Düşünceler
Derslerin verimsizliği (n=20)	Dersi tekrar dinleme(n=5)
Odaklanamama (n=15)	Ders çalışmak için yeterli zaman bulabilme(n=2)
İletişim-etkileşim sorunu (n=16)	
İnternete erişim sorunu (n=7)	
Uygulama yapma imkanı olmaması(n=12)	

80 katılımcıdan 70'i (%87.5) yüz yüze öğrenme ortamlarını öğrenme performansı açısından daha verimli bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan %25'i derslerin verimsizliği, %18.8'i odaklanamama, %20'si iletişim ve etkileşim sorunu, %8.8'i internet kesintisi, %15'i uygulama yapamama etkenlerinin öğrenme performanslarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların %6.3'ü istediği zaman dersi tekrar edebilmeleri, %2.5 'i ders çalışmak için fazla zaman bulabilmeleri gibi etkenlerden çevrim içi öğrenme ortamlarını tercih ettiklerini belirtirken, %3.6 'sı çevrim içi ve yüz yüze öğrenme ortamlarının öğrenme performansı açısından aynı olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında ikinci açık uçlu soru 'Size göre uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?' şeklinde belirlenmiştir. Tablo 6'da pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili düşünceleri sunulmuştur.

Tablo 6.

Uzaktan Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Veriler

Olumlu Yansımalar	Olumsuz Yansımalar
Ekonomik boyut (n=17)	Dikkat dağınıklığı (n=15)
Zaman tasarrufu (n=12)	Motivasyonda güçlük yaşama (n=10)
Dersi tekrar dinleme imkânı (n=27)	Derslerin verimli olmaması (n=17)
Covid 19 saplık tedbiri sağlama (n=5)	Öğrenmenin yetersiz olması (n=16)
Uygulama yapma imkânı olmaması(n=4)	
İletişim sorunu (n=3)	
Uzun süre ekranda kalma (n=5)	
Aynı teknolojik imkana sahip olmama (n=2)	

Katılımcılardan 53 (%66.25) kişi hem olumlu hem olumsuz görüş belirtmişlerdir. 8 (%10) katılımcı çevrim içi öğrenme ortamıyla ilgili sadece olumlu görüş belirtirken, 19 (%23.75) katılımcı sadece olumsuz görüş belirtmiştir. Katılımcılardan %20.1'i dersi tekrar dinleme imkanı olması, %12.7'si ekonomik olması, %9'u zaman tasarrufu sağlaması, %3.7'si Covid-19 sağlık tedbiri konularını çevrim içi öğrenme ortamlarının olumlu yönleri olarak değerlendirmişlerdir. Bunun yanında katılımcıların %12.7'si derslerin verimli olmaması, %11.9'sı öğrenmenin yetersiz olması, %7.5'i motivasyonda güçlük yaşama, %11.2'si dikkat dağınıklığı, %3'ü uygulama yapma imkanının olmaması, %2.2'si iletişim sorunu, %3.7'si uzun süre ekranda kalma, %2.2'si her öğrencinin aynı teknolojik imkanlara sahip olmaması gibi konularda olumsuz görüş belirtmişlerdir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu Akgün'ün (2015) 'Uzaktan eğitim öğrencilerinin web tabanlı öğretime yönelik tutumları ve çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi' çalışması ve Yıldız ve Seferoğlu'nun (2020) "Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere

yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi” çalışmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu durum günümüzde internetin ve teknolojilerinin yaygınlığını düşündüğümüzde, bilgisayar, İnternet, akıllı telefonlar vb. kullanımının yüksek düzeyde olması, gibi sebeplerle ilişkilendirilebilir.

Bunun yanında günlük internette geçirilen süre değişkenine göre fark anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu Tekinarslan’ın (2011) ve Eastin ve LaRose’un (2000) çalışmaları ile benzerlik gösterirken, Akgün’ün (2015) çalışması ile benzerlik göstermemektedir. Bu durum internete daha fazla maruz kalmanın e-öğrenme platformlarını daha etkin kullanmalarıyla ilişkilendirilebilir. Sosyal medya ihtiyacı da bu süreyi etkilemektedir. Ayrıca pandemi dönemi ile üniversitelerin uzaktan eğitim ile çevrim içi yöntemlerle eğitim-öğretime geçmiş olmaları, pedagojik formasyon programına devam eden öğretmen adaylarının çoğunluğunun lisans programlarına devam etmekte olmaları ve fakültelerinde çevrim içi yöntem ile eğitim-öğretim sürecine katılmalarının etkisi ile de açıklanabilir.

Katılımcılar, açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda öğrenme performansı açısından yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini belirtmektedir. Bu durum, e-öğrenme platformlarını kullanmak çoğu öğretmen adayları için kolay olsa da öğretim uygulamaları için e-öğrenme platformlarının nasıl etkili bir şekilde kullanılacağını bilmemeleri ile ilişkili olabilir. Öğretmen adayları, öğrenme performansının düşük olması, derslerin verimsizliği, iletişim ve etkileşime ihtiyaç duymaları, motivasyon eksikliği yaşamaları, ekranda uzun süre kalmak istememe, her öğretmen adayının aynı teknolojik imkanlara sahip olmaması, uygulama eksikliklerinin olması, bir işte çalışmaları vb. açılardan çevrim içi öğrenme ortamlarıyla ilgili olumsuz görüş belirtmelerine rağmen zaman ve mekan açısından kolay ulaşılabilir olması, istedikleri zaman derslerin tekrarını izleme imkanlarının olması, sağlık açısından olumlu görüş belirtmektedirler. Kert ve Öztürk (2017)’ün çalışmasında katılımcıların çoğunluğu uzaktan eğitim sürecine olumlu yaklaşırken, az bir kısmı örgün eğitimi tercih etmiştir. Bu çalışmada ise Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu çevrim içi öğrenme ortamıyla ilgili olumlu ve olumsuz görüş belirtmiş olsa da “yüz yüze eğitimi” istedikleri ve önemsedikleri vurgulanmaktadır.

Öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algı puanları ve alt faktörleri açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Katılımcıların cinsiyet ayrımı gözetmeksizin internet kullanımı, e-posta dosya gönderimi, eş zamansız konferans sistemlerine kullanma vb. konularda kendilerine güvendikleri söylenebilir. Bu bulgu Tekinarslan’ın (2011) ‘Eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algıları çalışması ve Baki, Kutluca ve Birgin ‘in (2008) ‘Matematik öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi’ çalışması ile benzerlik gösterirken, bu çalışma ile benzerlik göstermeyen araştırmalar da mevcuttur (Yıldız ve Seferoğlu,2020;Erdoğan,2007).Çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algı puanlarında, internet erişimine sahip olma değişkenine göre fark anlamlı bulunmamıştır. Balçın ve Ergün’ün (2017) öz yeterliğin internet erişimi sağlanan yere göre değişmediği sonucuna ulaştıkları çalışmaları ile ilişkilendirilebilir. Katılımcıların çoğunluğunun (n=48) aylık geliri 2000TL’den az olmasına karşın çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algı puanları gelir durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. İnternet tabanlı teknoloji kullanmaya olan inancın yüksek olması ile ekonomik gelir düzeyi arasında bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırma sonunda pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet, gelir durumu, internet erişimine sahip olma değişkenlerine göre farklılaşmazken, internette geçirilen süre değişkenine göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdiği cevaplara göre de “yüz yüze eğitimi” istedikleri ve önemsedikleri anlaşılmaktadır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının uzaktan öğretim ile çevrim içi tekno-pedagojik

öğrenmelere açık olmalarının yanında sanal olmayan gerçek ortamda öğrenme -öğretme süreçlerini daha çok istedikleri söylenebilir. Pandemi döneminin ortaya koymuş olduğu kuralların, toplumsal ve bireysel iletişim biçimlerini sınırlamış olması, sosyalleşme ihtiyacının kısıtlanması öğretmen adaylarının yüz yüze olan eğitim-öğretim süreçlerini öne çıkarmasında etkili olduğu, söylenebilir. Ancak dijital öğrenme-öğretme sistemleri yüzyılımızın ve gelecek yüzyılların öğrenme-öğretme modelleri olmaya devam edecektir.

Uzaktan eğitim derslerinin planlanmasında öncelikli olarak öğrenci ihtiyaçları belirlenerek öğretim sistemlerinin belirlenmesi daha etkili olabilir. Böylece uygun öğretim stratejileri, değerlendirme kriterleri düzenlenmeli, motivasyonu artırıcı, etkileşim kurmayı sağlayan, iş birliğine dayalı öğretim tasarlanabilir. Bunun için farklı çevrim içi araçlar kullanılabilir, farklı öğretim yazılımlardan yararlanılabilir. Uygulamalı dersler sanal gerçeklik uygulamaları ile tasarlanabilir. Paket programlarla küçük üniteler halinde geliştirilebilir.

Covid-19 un getirdiği sürece bir çoğumuzun hazırlıksız yakalandığını düşünürsek, bu araştırmanın önümüzdeki süreçlerde öğretmen yetiştirme sisteminde, eğitim-öğretim ortamlarının iyileştirilmesi ve daha etkili hazırlanması konusuna destek olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın farklı çalışma gruplarıyla, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve nitel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akgün, F. (2015). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin web tabanlı öğretime yönelik tutumları ve çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. 9th International Computer & Instructional Technologies Symposium
- Ally, M. (2008). *Foundations of educational theory for online learning*. Anderson, T. (Eds.), Theory and practice of online learning (15-44). Athabasca: Athabasca University
- Aydın, M. ve Geçici, M.E. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin problemi kurma becerileri ile geometri öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(2), 431-456.
- Bahar, H.H. (2019). Sınıf öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik algısının akademik başarıyı yordama gücü. *İlköğretim Online*, 18(1), 149-157.
- Baki, A., Kutluca, T. ve Birgin, O. (2008). Matematik öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı (IETC)*. Erişim adresi: [International Educational Technology Conference \(researchgate.net\)](http://www.researchgate.net)
- Balçın, M. D. ve Ergün, A. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) öz-yeterliklerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 23-47.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Eastin, M. S., & LaRose, R. (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1). Erişim Adresi: [Internet Self-Efficacy and the Psychology of the Digital Divide | Journal of Computer-Mediated Communication | Oxford Academic \(oup.com\)](http://www.oup.com)
- Erdoğan, E. (2007). *Öğretmenlerin Demografik Özellikleri, Öz-Yeterlik Algıları Ve Deneyimleri İle Çevrim-İçi Yetiştirme Etkinliklerini Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki: Samsun İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Horzum, M. B. ve Çakır, Ö. (2009). Çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 1327-1356.
- Kert, S. B. ve Öztürk, P. (2017). Bir çevrimiçi öğrenme ortamının, yetişkinlerin çevrimiçi öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarına etkisi. *Acta Infologica*, 1(1).
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70
- Miltiadou, M., & Yu, C. H. (2000). Validation of the Online Technologies Self-Efficacy Scale (OTSES). ERIC.
- Sarı, A. S. ve Uslu, M. (2020). Müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine yönelik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 149-157
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. (çev.) Muzaffer Şahin, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306.
- Tekinarslan, E. (2011). Faculty of education students' self-efficacy perceptions toward online technologies. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 120-134.
- UNESCO. (2020, March 10). With one in five learners kept out of school, UNESCO mobilizes education ministers to face the COVID-19 crisis. Paris, France.
- Yamamoto, G. T. Ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yaşar, Ş. (2000). "Bir meslek olarak öğretmenlik", *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, s-19.
- Yıldız, E. ve Seferoğlu, S. S. (2020). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 33-46
- YÖK. (2020, Mart 18). *Basın Açıklaması – 18.03.2020*. yok.gov.tr: [YÖK Üniversitelerde Uygulanacak Uzaktan Eğitime İlişkin Açıklama \(yok.gov.tr\)](https://www.yok.gov.tr/uygulamalar/uygulama/18032020-yok-universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama)

TÜRKİYE’DE STEM EĞİTİMİ ALANINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İÇERİK ANALİZİ

Deniz KAYA¹

¹M.E.B. E-mail: denizkaya38@gmail.com

Gökçe OK²

Dokuz Eylül Üniversitesi, E-mail: bilgi@gokceok.org

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de STEM eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri çeşitli açılardan incelemektir. Bu amaca yönelik olarak lisansüstü tezler; yayın yılına ve türüne, üniversitelere, danışman unvanlarına, yöntemlerine, yöntem açıklamalarına, örneklem düzeylerine, örneklem sayılarına, örneklem seçimlerine, veri toplama araçlarına ve veri analiz açıklamalarına göre incelenmiştir. Çalışma, nitel bir araştırma olup betimsel özellik taşımaktadır. Verilerin elde edilmesinde doküman inceleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişime izinli 272 lisansüstü tez seçilerek analiz edilmiştir. Toplamda 279 lisansüstü teze ulaşılmış ancak 7 lisansüstü tez çalışmasının erişim izni olmadığından araştırma yöntemlerinden itibaren erişim izni olan çalışmalara yer verilmiştir. Belirlenen lisansüstü tezlerin analizi için “Lisansüstü Tez Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Lisansüstü tezler içerik analizi yapılarak yüzde ve frekansa dayalı bir şekilde yorumlanmıştır. Elde edilen verilere bağlı olarak, STEM ile ilgili en fazla lisansüstü tezlerin Gazi, Van Yüzüncü Yıl, Erzincan Binali Yıldırım, Çanakkale Onsekiz Mart, Marmara ve Fırat üniversitelerinde yürütüldüğü tespit edilmiştir. Diğer yandan yüksek lisans tezlerin çoğunlukta olduğu, en fazla doçent unvanına sahip danışmanların bulunduğu, karma yöntemin daha çok tercih edildiği, deneysel çalışmalara ağırlık verildiği, ortaokul öğrencileri ile daha fazla çalışıldığı, örneklem sayısının 1-50 arasında daha fazla yer aldığı, amaçsal ve uygun/kolay ulaşılabilir örneklem seçiminin daha yoğun bir şekilde kullanıldığı, veri toplama aracı olarak ölçek, veri analiz türü olarak da nicel kestirimsel bir test olan t-testinin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, STEM eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda yöntem ve uygulamaların zenginleştirilmesi, örneklem seçiminde çalışmanın desenine uygun bir şekilde hareket edilmesi, mümkün olduğunca örneklem seçiminde STEM eğitimi ile ilgili tüm paydaşlara yer verilmesi ve farklı analiz modellerinden de yararlanılması öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İçerik analizi, lisansüstü tez, STEM eğitimi.

THE CONTENT ANALYSIS OF THE POST-GRADUATE THESIS IN STEM EDUCATION IN TURKEY

Abstract

The aim of this study is to examine post-graduate thesis in STEM education in Turkey from various perspectives. Post-graduate dissertations for this objective has been examined; according to the publication year and type, universities, consultant titles, methods, method descriptions, sample levels, sample numbers, sample selections, data collection tools and data analysis descriptions. The study is qualitative research and has a descriptive quality. Document review technique was used to obtain the data. In this context, 272 post-graduate thesis were selected and analyzed from the National Thesis Center database of the Higher Education Council. In total, 279 post-graduate thesis was reached, but 7 post-graduate thesis studies did not have access permission, so studies with access permission were included from research methods. "Post-Graduate Thesis Class form" was used for the analysis of the specified graduate thesis. Post-graduate thesis was interpreted in a way based on percentage and frequency by conducting content analysis. Depending on the data obtained, it was determined that the most post-graduate thesis related to STEM were carried out in Gazi, Van Yüzüncü Yıl, Erzincan Binali Yıldırım, Çanakkale Onsekiz Mart, Marmara and Fırat universities. On the other hand, it has been

determined that t-test, which is a quantitative predictive test as a data collection tool, is a quantitative predictive test as a data collection tool, where high language thesis is in the majority, where there are advisors with the most associate professorial titles, where mixed method is preferred, where experimental studies are given weight, where secondary school students are studied more, where the number of samples is more than 1-50, where the choice of sample is more intense, and as a data collection tool. In light of the findings, it has been proposed to enrich methods and practices in studies related to STEM education, to act in accordance with the pattern of working in sample selection, to place all stakeholders related to STEM education in sample selection as much as possible, and to use different analysis models.

Keywords: Content analysis, post-graduate thesis, STEM education.

GİRİŞ

Başta teknoloji ve mühendislik uygulamaları olmak üzere her alanda hızlı değişimlerin yaşandığı günümüz 21. yüzyıl bilgi çağında baş döndürücü değişimlere ayak uydurmak, değişimleri ilerletebilmek ve sürdürülebilir kılmak son derece önem arz etmektedir. Çünkü ülkelerin her şeyden önemlisi insanlığın ilerlemesi için gelişimleri ve değişimleri izlemek aynı zamanda bu değişimleri yakalamak zorunluluk haline gelmiştir (OECD, 2011; TEDMEM, 2019). Dolayısıyla ülkelerin temel hedefi inovasyon becerisi yüksek bireyler yetiştirerek ekonomik, teknolojik, enformasyon ve bilimsel gelişmelerini sürdürmeye ve her alanda varlığını devam ettirmeye yönelmiştir. Bu bağlamda, yetiştirilen bireylerden beklenen roller farklılaşmış ve yeni nesil bireylerine 21. yüzyıl becerilerinin nasıl kazandırılacağına odaklanılmıştır (Altunel, 2018). Nitekim pek çok ülkenin eğitim sisteminde öğrencilerin; 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilebilmesi öğretim programlarının odak noktası haline gelmiştir (MEB, 2016). Bu bağlamda birçok ülke öğretim programlarında köklü değişikliklere giderek yeni öğrenme yaklaşımlarına kapı aralamıştır (CCSSI, 2010; MEB, 2016; NCTM, 2014; NRC, 2011; OECD, 2011). Öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına öncülük eden ve pek çok ülkede kabul görmüş STEM eğitimi de bu yaklaşımlardan birisidir. Kısa adı STEM olan bu yeni öğrenme modelinin felsefi yaklaşımı fen (science), teknoloji (technology), mühendislik (engineering) ve matematik (mathematics) birlikteliğidir. STEM eğitimi okul öncesinden yüksek öğrenime kadar disiplinlerarası anlayışla bireylerin problemleri anlamasını, bu problemlere uygun çözümler üretmesini amaçlayan bir eğitim modelidir (Altunel, 2018; Gonzalez ve Kuenzi, 2012). STEM eğitimi; bilginin durağanlığından ziyade teorik bilginin uygulamaya, ürüne ve yenilikçi buluşlara dönüştürülmesini amaçlamaktadır (MEB, 2016). Kıacası STEM eğitimi, birden fazla konu alanının kesişmesi ile oluşan bilgi, beceri ve inançları içeren öğrenme alanıdır (Çorlu, Capraro ve Capraro, 2014). Aynı zamanda STEM eğitimi yaşam boyu kullanılmayı ve farklı alanlarda üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim tarzıdır (Yıldırım ve Altun, 2015).

STEM eğitimi ülkemiz bağlamında ele alındığında, son birkaç yılda farkındalık oluşturacak ciddi çalışmalar yürütülmüş, bu alanla ilgili raporlar yayınlanmış özellikle eğitimciler tarafından gündemde tutulmaya çalışılmıştır. STEM eğitime dikkat çekmenin birçok temel sebebi olmakla birlikte önemli nedenlerden birisi STEM'in modern yaşamda bireylere gerekli becerileri kazandırmayı, konularında bireyleri en iyi şekilde geleceğe hazırlamayı, meslek ve kariyer alanlarında nitelikli birey ihtiyacını karşılamayı kendine hedef edinmesi gösterilebilir (NAE & NRC, 2014). Bir diğer neden ise ülkemizdeki öğretim çıktılarının PISA ve TIMSS gibi düzenli aralıklarla yapılan uluslararası sınavlarda arzu edilen başarıyı gösterememesi olabilir (OECD, 2016; TIMSS, 2016). Bu bakımdan ülkemizde STEM eğitime yönelik artan bir ilgi olmakla birlikte birçok kişi, kurum ve kuruluşlar tarafından STEM eğitiminin önemine yönelik raporlar yayınlanmaktadır (Akgündüz ve diğer., 2015; MEB, 2016; TÜSİAD, 2017; Yıldırım, 2018). Dolayısıyla bilgi ve becerinin etkin bir şekilde kullanımını gerektiren STEM alanlarına yönelik ülkemizde de artan bir ilginin varlığından söz etmek mümkündür. Özellikle 21. yüzyılda gelişmiş ve gelişmekte olan uluslar ile rekabet edebilmek için yenilikçi bir iş gücüne ihtiyaç duyulması

STEM eğitimine olan gereksinimi de artırmaktadır (Çorlu ve diğer., 2014). Nitekim STEM eğitiminin de ortaya çıkış hikayesi sürekli gelişim gösteren 21. yüzyılda nitelikli insan gücü ihtiyaçlarını karşılayabilme ve bütüncül bir bakış açısıyla sorunlara yaklaşmayla başlamıştır (Bybee, 2011).Başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok Avrupa ülkesinde STEM eğitimi konusunda güçlü adımlar atılarak STEM okullarının yaygınlaştırılması hedeflenmektedir (Akgündüz ve diğer., 2015). Bu doğrultuda, eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik ülkemizde de ciddi yatırımlar yapılmakta, çağa ayak uydurmak için birçok farklı girişimlerde bulunulmakta ve STEM alanlarında çalışan insanlarımızın sayısının hızlı bir şekilde artırılması hedeflenmektedir (Gülhan ve Şahin, 2016). Nitekim Avrupa Birliği ülkelerinde geliştirilen ve ülkemizin de dahil olduğu SCIENTIX projesi ile STEM eğitim yaklaşımının yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Bolat, 2020). Bu proje sayede STEM eğitiminin doğru ve etkili kullanımının daha fazla bireyler üzerinde gerçekleştirilmesi düşünülmektedir. Nitekim STEM eğitiminin doğru kullanımı edilgen konumda olan öğrencilerin daha etkin konuma geçmelerini desteklemesi açısından önemli görülmektedir (Altunel, 2018).

STEM eğitimi ile ilgili Türkiye’deki alanyazın incelendiğinde, bu alana yönelik büyük bir ilginin olduğu fakat yürütülen çalışmaların çoğunlukla ortaokul öğrencileri ve öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı, ölçeklerin veri toplama aracı olarak çok tercih edildiği ve fen bilimleri dersi bağlamında daha fazla çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir (Çavaş ve diğer., 2020; Tabar, 2018; Uştu, 2019). Diğer yandan ülkemizde STEM eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda da STEM eğitim yaklaşımının bilimsel süreç becerilerini kazandırdığı aynı zamanda bu eğitimle çalışan bireylerin karşılaştıkları sorunlara karşı rahat çözümler üretebildikleri tespit edilmiştir (Koçak, 2019). Püsküllü (2019) tarafından ortaokul fen bilimleri öğretiminde STEM eğitimi üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmada, örneklem gruplarının daha çok seçkisiz örnekleme ile belirlendiği, örneklem düzeyinin genellikle ortaokul öğrencilerinden oluştuğu, veri toplama araçları olarak görüşme ve tutum ölçeklerinden yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer araştırma, Kaya (2020) tarafından Türkiye örneklemindeki STEM çalışmalarının meta sentezi şeklinde ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, araştırmacıların STEM eğitimi hakkında paydaşların görüş ve önerilerini öğrenme eğiliminde olduğu rapor edilmiştir. Daşdemir, Cengiz ve Aksoy (2018) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise STEM eğitimi alanı hakkında genel yönelimlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, örneklem grupların amaçlı örnekleme ile belirlendiği, nitel veya nicel araştırmaların daha çok tercih edildiği, ortaokul öğrencileri ile daha fazla çalışıldığı, başarı testleri ile görüşmenin veri toplama araçları olarak daha sık kullanıldığı, betimsel içerik analizi ile parametrik testlerin daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada, Yıldırım ve Gelmez-Burakgazi (2020) tarafından Türkiye’de STEM eğitimi konusunda yapılan çalışmalar meta sentez şeklinde incelenmiştir. Çalışma sonucunda STEM uygulamalarıyla kazanılan beceriler ve STEM alanlarına yönelik ilgi üzerindeki etki, STEM eğitime yönelik bilişsel farkındalık ile STEM disiplinleri arasında ilişki kurma boyutlarının Türkiye’deki yapılan çalışmalara yön verdiği belirlenmiştir.

İlgili alanyazın dikkate alındığında, STEM eğitimi konusuna ülkemizde de artan bir ilginin olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle 2023 eğitim vizyonu kapsamında nicelikten çok niteliğe ağırlık verilmesi ve Türkiye’nin eğitim sisteminin istenilen düzeyde olmasının arzu edilmesi STEM alanlarına yönelik eğilimleri de etkilemiştir (Yıldırım, 2018). Bu bakımdan belirli alanlarında yürütülmüş çalışmaların sistematik bir biçimde bütüncül olarak ele alınmasının alandaki geleceklere araştırmalara yol göstermesi açısından önemli görülmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışmanın da çıkış noktasını oluşturan bu anlayış biçimi ülkemizde STEM eğitimi konusu ile ilgili yapılan çalışmaların içeriğinin bilinmesine veyıllar içindeki değişimlerin izlenmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın gelecekte yapılacak çalışmalara yeni fikirler oluşturması ve katkı sağlaması umulmaktadır. Bu doğrultuda, çalışma kapsamında ülkemizde STEM eğitimi ile ilgili yürütülen lisansüstü tezlerin içerikleri incelenmiştir. Çalışmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Lisansüstü tezlerin yıllara ve türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Lisansüstü tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
4. Lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Lisansüstü tezlerin araştırma yöntem açıklamalarına göre dağılımı nasıldır?
6. Lisansüstü tezlerin örneklem düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
7. Lisansüstü tezlerin örneklem sayısına göre dağılımı nasıldır?
8. Lisansüstü tezlerin örneklem seçim şekillerine göre dağılımı nasıldır?
9. Lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
10. Lisansüstü tezlerin kullanılan veri analiz açıklamalarına göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı bağlamında ele alınarak betimsel tarama modeline göre şekillendirilmiştir. Betimsel araştırmaların en belirgin özelliği “araştırmada toplanan verilerin araştırma problemine ilişkin neleri söylediğini ya da hangi sonuçları ortaya koyduğunu ön plana çıkarmasıdır” şeklinde belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.238). Bu çalışma kapsamında, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişime izin verilen lisansüstü tezler incelenmiştir (URL-1). Tezlerin incelenmesindeki temel amaç STEM eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaları; yayın yılına, türüne, üniversitelere, danışman unvanlarına, yöntemlerine, yöntem açıklamalarına, örneklem düzeylerine, örneklem sayılarına, örneklem seçimlerine, veri toplama araçlarına ve veri analiz açıklamalarına göre ele almaktır. Yapılan çalışmada analiz edilen STEM eğitimi ile ilgili lisansüstü tezler için sınırlılık Eylül 2020 tarihine kadar Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alması ve erişim izninin bulunmasıdır.

Veri Toplama Aracı

Türkiye’de STEM eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin analizini yapmak için öncelikle lisansüstü tezlerin hangi ölçütlere göre seçileceği belirlenmiştir. Bu bağlamda, çalışmaların Türkiye’de yürütülmüş olması, lisansüstü tezler olması ve erişime açık olması dikkate alınmıştır. Bir diğer adımda ilgili alanyazın incelenerek anahtar kelimeler belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili alanyazının ön incelemesi yapıldıktan sonra STEM ve Türkçe karşılığı FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) olan kelimeler anahtar sözcükler olarak belirlenmiştir. Daha sonra lisansüstü tezler Ulusal Tez Merkezi veri tabanından yazar ad/soyadı ve yayınlama tarihlerine göre bilgisayarda oluşturulan bir klasör içerisine numara verilerek kayıt edilmiştir. Sonrasında ise lisansüstü tezlerin tanımlayıcı künyesinin (adı, yayın yılı, türü, danışman unvanı, yürütüldüğü üniversite), yönteminin, veri toplama araçlarının, örneklemine ve veri analiz açıklamalarının yer aldığı ayrıntılı bir Lisansüstü Tez Sınıflama Formu oluşturulmuştur. Daha sonra araştırma problemleri doğrultusunda lisansüstü tezler incelenerek araştırmacılar tarafından sınıflandırılarak raporlaştırılmıştır. İki yazar tarafından bağımsız olarak yapılan sınıflandırılmadaki uzlaşma yüzdesini belirlemek için Miles ve Huberman’ın (1994) belirttiği Güvenirlik Katsayısı=Görüş Birliği ÷ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x100 hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arasındaki görüş birliği %84 olarak belirlenmiştir. Sınıflandırmanın güvenilirliğini artırmak için anlaşmazlıklar bulunan çalışmalar araştırmacılar tarafından birlikte tartışılarak anlaşmazlıklar çözümlenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişime izinli 272 lisansüstü tez seçilerek analiz edilmiştir. Toplamda 279 lisansüstü teze ulaşılmış ancak 7 lisansüstü tez çalışmasının erişim izni olmadığından araştırma yöntemlerinden itibaren erişim izni olan çalışmalara yer verilmiştir. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine göre incelenmiştir. Türkiye’de STEM eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezler tasnif edilerek tanımlayıcı bilgi, yöntem, veri toplama araçları, örneklem ve veri analizi şeklinde kategoriler altında analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç “toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak” buradan hareketle “verileri açıklayan temaların saptanması” olarak belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). İçerik analizi sayesinde, birbirine benzeyen veri grupları belirli temalar ve kavramlar etrafında birleştirilerek okuyucun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinin temalaştırılma ve adlandırılma aşamasında, lisansüstü tezlerin her biri dikkatli bir şekilde incelenerek tanımlayıcı bilgi, yöntem, veri toplama araçları, örneklem ve veri analizi gibi temalar altında sınıflandırma işlemi yapılmıştır. Hem geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında hem de artırılmasında değerlendirmeye alınan lisansüstü tezlerde araştırmacıların görüş birliğine varmasına dikkat edilmiştir. Son aşamada ise analiz edilen lisansüstü tezlerin belirlenen temalara bağlı olarak tekrarlanma sıklıkları ve yüzdeleri hesaplanmış ve sonuçlar ışığında yorumlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde, Türkiye’de STEM eğitim alanı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin farklı değişkenler doğrultusunda yapılan analizleri ve bu analizlere bağlı olarak elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda sırasıyla; tezlerin yıllarına ve türlerine, çalışmanın yürütüldüğü üniversitelere, danışman unvanlarına, araştırma yöntemlerine, araştırma yöntem açıklamalarına, örneklem düzeylerine, örneklem sayılarına, örneklem seçim şekline, veri toplama araçlarına ve veri analiz açıklamalarına ait bulgular bu bölümde sunulmuştur. Elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeler şeklinde tabloya aktarılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 1.

Lisansüstü Tezlerin Yıllara ve Türlerine Göre Dağılımı

Yayımlama Yılı	Tez Türü				Kullanım İzin Durumu				Toplam	
	Yüksek Lisans		Doktora		İzinli		İzinsiz			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2020	26	9.32	6	2.15	31	11.11	1	0.36	32	11.47
2019	149	53.40	12	4.30	159	56.98	2	0.72	161	57.70
2018	50	17.92	12	4.30	59	21.14	3	1.08	62	22.22
2017	17	6.09	3	1.08	19	6.81	1	0.36	20	7.17
2016	1	0.36	2	0.72	3	1.08	-	-	3	1.08
2015	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2014	1	0.36	-	-	1	0.36	-	-	1	0.36
Toplam	244	87.46	35	12.54	272	97.48	7	2.52	279	100

Tablo 1 incelendiğinde, ülkemizde STEM eğitimi ile ilgili yürütülen lisansüstü tezlerin 2014 yılından çalışma verilerinin toplandığı Eylül 2020 tarihine kadar olan süreçte artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Özellikle yüksek lisans çalışmalarının daha fazla yapıldığı (244) ve toplam yüzdeye göre önemli bir düzeyde (%87.46) olduğu bulunmuştur. Çalışmanın sınırlandırıldığı tarihe dikkate alındığında doktora tez çalışmalarının sayısı (35) yüksek lisans çalışmalarına oranla daha az olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.

Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	2020		2019		2018		2017		2016		2015		2014		Toplam	
	Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		f	%
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR		
Adıyaman Üniversitesi			1												1	0.36
Afyon Kocatepe Üniversitesi			3												3	1.08
Akdeniz Üniversitesi	1		4						1						6	2.15
Aksaray Üniversitesi			2		1										3	1.08
Alanya Alaaddin Keykubat Üni.			1												1	0.36
Amasya Üniversitesi			3												3	1.08
Anadolu Üniversitesi					1										1	0.36
Atatürk Üniversitesi		1	1		1										3	1.08
Aydın Adnan Menderes Üni.			5			1									6	2.15
Bahçeşehir Üniversitesi			4		3										7	2.52
Balıkesir Üniversitesi	2		2	1		1									6	2.15
Bartın Üniversitesi			2												2	0.72
Bayburt Üniversitesi			3												3	1.08
Boğaziçi Üniversitesi			1		1		1								3	1.08
Bolu Abant İzzet baysal Üni.			2												2	0.72
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni.			1												1	0.36
Bursa Uludağ Üniversitesi			4			1							1		6	2.15
Çanakkale Onsekiz Mart Üni.			7		3										10	3.56
Çukurova Üniversitesi		1	1		1										3	1.08
Dicle Üniversitesi	1		2												3	1.08
Dokuz Eylül Üniversitesi			1	1	2										4	1.43
Ege Üniversitesi			3				1								4	1.43
Erciyes Üniversitesi		1	5	1	1	1									9	3.22
Erzincan Binali Yıldırım Üni.	4		2		5										11	3.94
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi			3	1	1										5	1.79
Fırat Üniversitesi			7		2		1								10	3.56
Gazi Üniversitesi	2	1	10	2	1	3		1		1					21	7.52
Gaziantep Üniversitesi				1		1									2	0.72
Giresun Üniversitesi					1										1	0.36
Hacettepe Üniversitesi		1	1			2									4	1.43
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1		1		1		1								4	1.43
İhsan Doğramacı Bilkent Üni.					1										1	0.36
İnönü Üniversitesi			3												3	1.08
İstanbul Üniversitesi			2	1		1									4	1.43
İstanbul Aydın Üniversitesi	1		1		1		2								5	1.79

İstanbul Gelişim Üniversitesi																		1	1	0.36
Kafkas Üniversitesi			1		1														3	1.08
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni.			2																3	1.08
Karamanoğlu Mehmetbey Üni.			1		1														2	0.72
Kastamonu Üniversitesi			1			3													4	1.43
Kırıkkale Üniversitesi			1			2													3	1.08
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1		1																2	0.72
Kilis 7 Aralık Üniversitesi			1																1	0.36
Kocaeli Üniversitesi					3		2												5	1.79
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1		2																3	1.08
Maltepe Üniversitesi	2																		2	0.72
Manisa Celal Bayar Üniversitesi			2																2	0.72
Marmara Üniversitesi	1		5		2		1		1										10	3.56
Mersin Üniversitesi			2																2	0.72
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1		4	1	1		1												8	2.86
Muş Alparslan Üniversitesi					2														2	0.72
Necmettin Erbakan Üniversitesi			5	1															6	2.15
Niğde Ömer Halisdemir Üni.			2						1										3	1.08
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1		1	1		1		1											5	1.79
Ordu Üniversitesi	1																		1	0.36
Orta Doğu Teknik Üniversitesi			4	1	1			2											8	2.86
Pamukkale Üniversitesi		1	1							1									3	1.08
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	3		1		1														5	1.79
Sakarya Üniversitesi			1																1	0.36
Sinop Üniversitesi			1		1														2	0.72
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi			2																2	0.72
Trabzon Üniversitesi			2																2	0.72
Uşak Üniversitesi			1		2														3	1.08
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2		7		1		2												12	4.30
Yeditepe Üniversitesi								1											1	0.36
Yıldız Teknik Üniversitesi			3		3														6	2.15
Yozgat Bozok Üniversitesi	1																		1	0.36
Zonguldak Bülent Ecevit Üni.			4																4	1.43
Toplam	26	6	149	12	50	12	17	3	1	2	-	-	1	-	279	100				

YL: Yüksek Lisans, DR: Doktora

Tablo 2'ye göre, Türkiye'de STEM eğitimi ile ilgili yürütülen çalışmaların birçok üniversitede gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Bu üniversiteler içerisinde Gazi (21), Van Yüzüncü Yıl (12), Erzincan Binali Yıldırım (11), Çanakkale Onsekiz Mart (10), Fırat (10) ve Marmara (10) üniversiteleri STEM eğitimi ile ilgili çalışmalarda başı çekmektedir. Bu alanda özellikle Gazi üniversitesinin önemli bir orana (%7.52) sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Lisansüstü Tezlerin Danışman Unvanına Göre Dağılımı

Yıllar	Profesör		Doçent		Doktor Öğretim Üyesi				Öğretim Görevlisi				Toplam					
	YL		DR		YL		DR		YL		DR		YL		DR			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
2020	11	3.94	4	1.43	6	2.15	2	0.72	9	3.22	-	-	-	-	-	-	32	11.47
2019	36	12.9	9	3.22	75	26.8	1	0.36	37	13.2	2	0.72	1	0.36	-	-	161	57.70
2018	12	4.30	4	1.43	24	8.60	7	2.52	14	5.04	1	0.36	-	-	-	-	62	22.22
2017	2	0.72	3	1.08	7	2.52	-	-	8	2.86	-	-	-	-	-	-	20	7.17
2016	-	-	2	0.72	1	0.36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1.08
2015	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.36	-	-	-	-	-	-	1	0.36
Toplam	61	21.8	22	7.88	113	40.5	10	3.56	69	24.7	3	1.08	1	0.36	-	-	279	100
		7				1				4								

Not: Birden fazla danışmanın yer aldığı lisansüstü tez çalışmalarında ilk sırada yer verilen danışman unvanı dikkate alınmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde, en fazla Doçent unvanına sahip öğretim üyelerinin (123), ikinci sırada ise Profesör unvanına sahip öğretim üyelerinin (83) ve sonrasında Doktor Öğretim üyelerinin (72) STEM eğitimi ile ilgili yürütülen lisansüstü tezlerde danışmanlık yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.

Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Yıllar	Nicel				Nitel				Karma				Toplam			
	YL		DR		YL		DR		YL		DR		YL		DR	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2020	8	2.94	2	0.74	4	1.47	-	-	13	4.77	4	1.47	31	11.39		
2019	65	23.90	1	0.37	33	12.13	5	1.83	49	18.02	6	2.20	159	58.45		
2018	17	6.25	1	0.37	9	3.30	3	1.11	21	7.72	8	2.94	59	21.69		
2017	10	3.67	-	-	3	1.11	1	0.37	4	1.47	1	0.37	19	6.99		
2016	1	0.37	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0.74	3	1.11		
2015	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
2014	1	0.37	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.37		
Toplam	102	37.50	4	1.47	49	18.02	9	3.30	87	31.99	21	7.72	272	100		

Not: Bu aşamadan itibaren kullanım izni verilen lisansüstü tezlerin içerikleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmalarda karma araştırma yönteminin (108) daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Benzer şekilde nicel araştırma yöntemi de (106) çok tercih edilen yöntemler arasındadır. Nitel araştırma yönteminin diğer araştırma yöntemleri içerisindeki oranı ise %21.32'dir.

Tablo 5.

Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntem Açıklamasına Göre Dağılımı

Yaklaşım	Yöntem Açıklama	2020		2019		2018		2017		2016		2015		2014		Toplam			
		YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	f	%		
Nicel	Gerçek/Yarı/Zayıf Deneysel	3	2	40	1	13		5		1				1		66	24.00		
	Betimsel Tarama	2		19		3		2								26	9.46		
	İlişkisel Tarama	2		7		1	1	3								14	5.09		
	Nedensel Tarama			1			1									2	0.73		
	Kesitsel Tarama	1														1	0.36		
Nitel	Durum Çalışması	1		12		5	1	1								20	7.28		
	Eylem Araştırması			5	2	1	1		1							10	3.64		
	Fenomenoloji			7				1								8	2.90		
	İçerik/Meta Sentez	1		4		2										7	2.55		
	Belirtilmemiş			2												2	0.73		
	Tasarım /Çok Aşamalı					3		1								4	1.46		
	Yorumlama	1		1												2	0.73		
	Öz/Doküman İnceleme	1		1			1									3	1.09		
	Öğretim Deneyi (AR-GE)			1												1	0.36		
Nedensel Karşılaştırma					1										1	0.36			
Karma	Gömülü/İç İçe	2	1	8	2	3	4		1		1					22	8.00		
	Yakınsayan Paralel	4	1	9	1	3	1	2			1					22	8.00		
	Açıklayıcı (Sıralı)	3		9	1	6		1								20	7.28		
	Deneysel + İçerik Analizi	1		3		4										8	2.90		
	Deneysel + Belirtilmemiş	1		7	1	2										11	4.00		
	Deneysel + Durum Çalışma	1	1	6		2	1									11	4.00		
	Deneysel + Fenomenoloji			2		1	1									4	1.46		
	Deneysel/Çok Aşamalı Tarama + Durum Çalışması					1										1	0.36		
	Tasarım Tabanlı		1					1								2	0.73		
	Keşfedici Sıralı						1									1	0.36		
	Durum Çal. + Belirtilmemiş			1												1	0.36		
	Deneysel + Eylem Araştırma			1												1	0.36		
	Fenomenografik + Tarama	1														1	0.36		
	Toplam			25	6	149	12	47	13	17	2	1	2	-	-	1	-	275	100

Not: Bazı çalışmalarda birden fazla desen tercih edilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, nicel araştırma yöntemi içerisinde en fazla deneysel (66), nitel araştırma yöntemi içerisinde durum (20) ve karma araştırma yöntemi içerisinde gömülü/iç içe ile yakınsayan paralel desen (22) yaklaşımlarının STEM eğitimi ile ilgili tezlerde daha çok tercih edildiği belirlenmiştir.

Tablo 6.

Lisansüstü Tezlerin Örneklem Düzeylerine Göre Dağılımı

Örneklem Düzeyi	2020		2019		2018		2017		2016		2015		2014		Toplam	
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	f	%
Okul Öncesi Öğrencileri	3	7	1	2	1										14	4.75
İlkokul (1-4) Öğrencileri	4		7	1	1	1	1								15	5.08
Ortaokul (5-8) Öğrencileri	13	1	74	4	17	5	7	1	1	2			1		126	42.72
Ortaöğretim (9-12) Öğrencileri		1	12	2	2	3	1								21	7.12
Lisans (Eğitim Fakültesi)	4	1	19	2	18	2	7	1							54	18.31
Lisansüstü	1														1	0.33
Öğretmenler	4	1	29	3	6	1	2								46	15.60
Yöneticiler			2		1	1									4	1.35
Öğretim Elemanları			1	1	1										3	1.02
Veliler		1													1	0.33
Diğer (Belge/Doküman/Tasarım)	2		4	2	2										10	3.39
Toplam	28	8	155	16	50	14	18	2	1	2	-	-	1	-	295	100

Not: Bazı çalışmalarda birden fazla örneklem düzeyi tercih edilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, STEM eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin en fazla ortaokul öğrencileri (126) ile yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca lisans öğrencileri (54) ve öğretmenler de (46) lisansüstü tezlerde örneklem olarak sıklıkla yer almıştır. En az çalışma yapılan örneklem düzeyleri ise veliler (1), lisansüstü öğrencileri (1), öğretim elemanları (3) ve yöneticiler (4) olmuştur.

Tablo 7.

Lisansüstü Tezlerin Örneklem Sayılarına Göre Dağılımı

Örneklem Sayısı	2020		2019		2018		2017		2016		2015		2014		Toplam	
	Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		f	%
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR		
1-50	12	5	86	5	28	4	7	2	1	1					151	55.5
51-100	3	1	22	3	10	6	3			1			1		50	18.3
101-300	6		15	2	5	2	2								32	11.7
301-1000	2		20		2		3								27	9.93
1000'den fazla	1		2				2								5	1.84
Diğer (Etkinlik/Öğretim Programı)	1		2	2	2										7	2.57
Toplam	25	6	147	12	47	12	17	2	1	2	-	-	1	-	272	100

Tablo 7 incelendiğinde, STEM eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerde en fazla 1-50 aralığındaki örneklem sayılarıyla (151) çalışıldığı görülmektedir. Bu örneklem sayısı aralığından sonra en fazla 51-100 ve 101-300 aralığının kullanıldığı belirlenmiştir. 1000'den fazla örneklem sayısının (%1.84) ise diğer aralık sayılarına oranla daha az tercih edildiği bulunmuştur.

Tablo 8.

Lisansüstü Tezlerin Örneklem Seçim Şekillerine Göre Dağılımı

Örneklem Seçimi	2020		2019		2018		2017		2016		2015		2014		Toplam	
	Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		f	%
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR		
Basit Rastgele (Tesadüfi)	2	2	23	1	10		4	1	1						44	15.9
Tabakalı (Seçkisiz)	1		3		1										5	1.81
Uygun/Kolay Ulaşılabilir	8	1	41	4	14	4	5		2						79	28.6
Amaçsal	6	3	37	5	15	8	4	1					1		80	28.9
Evrenin Tamamı			1		1										2	0.72
Küme Örnekleme			2		1		1								4	1.44
Belirtilmemiş	6		36		7		3								52	18.8
Diğer	2		4	2	2										10	3.62
Toplam	25	6	147	12	50	13	17	2	1	2	-	-	1	-	276	100

Not: Bazı çalışmalarda birden fazla örneklem seçim şekli tercih edilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, STEM eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerde en fazla amaçsal örneklem seçiminin (80) kullanıldığı görülmektedir. Benzer şekilde, uygun/kolay ulaşılabilir örneklem seçiminin de (79) çok fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Evrenin tamamı (2), küme örnekleme (4) ve tabakalı örneklem seçimleri ise daha az tercih edilmiştir.

Tablo 9.

Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	2020		2019		2018		2017		2016		2015		2014		Toplam	
	Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		f	%
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR		
Ölçek (İlgi/Kariyer/Tutumvb.)	18	6	92	7	32	8	12	1	1	2	-	-	1	-	180	25.94
Envanter (Öğrenme Stili/Bilgi/Zekâ vb.)	1	2	10	-	4	1	2	-	-	-	-	-	1	-	21	3.03
Başarı Testi (Akademik/Kazanım vb.)	3	1	44	3	13	6	3	-	1	1	-	-	1	-	76	10.95
Anket	1	-	16	4	5	2	2	-	-	-	-	-	1	-	31	4.47
Gözlem Formu/Gözlem Notları	3	1	12	4	5	5	2	2	-	-	-	-	-	-	34	4.89
Görüşme/Görüşme Formu/Mülakat	16	5	65	11	25	11	8	2	-	1	-	-	-	-	144	20.74
Günlükler/Ürün Dosyası/Çalışma Kağıt.	7	2	25	3	10	6	1	2	-	2	-	-	-	-	58	8.36
Alternatif Testler (Kelime/Çizim vb.)	6	1	28	3	9	7	5	2	-	1	-	-	1	-	63	9.08
Doküman/Belge/Tasarım	2	-	4	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	1.44
Diğer (Kişisel Bilgi Formu/Video vb.)	7	4	36	8	8	6	5	2	-	1	-	-	-	-	77	11.10
Toplam	64	22	332	45	113	52	40	11	2	8	-	-	5	-	694	100

Not: Bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı tercih edilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, STEM ile ilgili lisansüstü tezlerde ölçek (180) ve görüşme/görüşme formu/mülakat vb. (144) veri toplama araçlarının daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bunların dışında başarı testleri (76), alternatif testler (63) ve diğer (77) veri toplama araçları da daha fazla kullanılmıştır.

Tablo 10.

Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Veri Analiz Açıklamalarına Göre Dağılımı

Veri Analiz Yaklaşım Yöntemi Açıklama	2020		2019		2018		2017		2016		2015		2014		Toplam	
	Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		Yılı		f	%
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR		
Frekans/Yüzde/Çize	10	1	43	6	12	3	7	-	1	1	-	-	1	-	85	8.96
Nicel İge																
Betimsel Ortalama/SS.	8	4	60	4	17	7	10	2	1	2	-	-	-	-	115	12.12
Grafikle Gösterim	7	3	25	6	9	5	2	1	1	1	-	-	-	-	60	6.32
Diğer	3	2	32	6	15	3	8	1	1	1	-	-	1	-	73	7.69
t-testi	14	3	70	5	27	7	7	2	-	2	-	-	1	-	138	14.54
Korelasyon	3	-	18	2	6	4	5	-	-	-	-	-	-	-	38	4.01
Anova/Ancova	6	3	36	3	9	5	4	1	-	1	-	-	-	-	68	7.17
Nicel Manova/Mancova	1	2	-	2	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	8	0.84
Kestirimse Regresyon Analizi	1	-	2	2	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	8	0.84
1 Faktör Analizi	2	4	14	2	5	4	2	-	-	1	-	-	-	-	34	3.58
Non-Parametrik Testler	11	4	43	6	11	2	6	-	1	1	-	-	-	-	85	8.96
Yapısal Eşitlik Modeli	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0.21
Diğer	-	-	3	2	4	1	1	1	-	1	-	-	1	-	14	1.48

Nitel	İçerik Analizi	10	3	46	6	21	10	4	1	-	2	-	-	-	-	103	10.8
	Betimsel Analiz	7	3	39	5	12	7	4	2	-	2	-	-	1	-	82	8.64
	Diğer	-	-	16	3	9	5	2	1	-	-	-	-	-	-	36	3.79
	Toplam	83	32	448	60	159	68	62	12	5	15	-	-	5	-	949	100

Not: Bazı çalışmalarda birden fazla veri analiz açıklaması tercih edilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, STEM eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerde nicel kestirimsel bir test olan t-testinin (138), nicel betimsellerden ortalama/standart sapmanın (115) ve nitel bir yaklaşım olan içerik analizinin (103) daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Diğer yandan çalışmalar da yapısal eşitlik modelinin (2), manova/mancova (8) ve regresyon analizinin (8) daha az tercih edildiği belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Eylül 2020 tarihine kadar ülkemizde STEM eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin içerikleri incelenmiştir. Çalışma kapsamında, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişime izinli 272 lisansüstü tez incelenmiştir. Toplamda 279 lisansüstü teze ulaşılmış ancak 7 lisansüstü tez çalışmasının erişim izni olmadığından araştırma yöntemlerinden itibaren erişim izni olan çalışmalara yer verilmiştir. İnceleme neticesinde, tezlerin %87.46'sının yüksek lisans çalışmasından oluştuğu görülmektedir. Bu orana göre, doktora tez çalışmalarının sayısının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Diğer yandan yıllar bazında STEM eğitimi ile ilgili çalışmaların artarak devam ettiği göze çarpmaktadır. Dolayısıyla ilerleyen yıllarda STEM eğitimi alanların doktora tez çalışmalarında da daha fazla yer bulacağı ön görülebilir. Çalışmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu ise STEM eğitimi ile ilgili çalışmaların birçok üniversite bünyesinde yürütülmüş olmasıdır. Bu bakımdan birçok üniversitede görev yapan bilim insanlarında STEM eğitime yönelik bir farkındalığın oluştuğu söylenebilir. Nitekim STEM eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların 60'dan fazla farklı üniversite bünyesinde yürütüldüğü görülmektedir. Bu üniversiteler içerisinde Gazi (%7.52) ile Van Yüzüncü Yıl (4.30) üniversiteleri başı çekmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, STEM eğitime yönelik üniversitelerin özellikle son üç yıllık süreçte ciddi bir reaksiyon gösterdiği söylenebilir. Ancak STEM eğitimi alanında yapılan doktora çalışmalarında üniversitelerin yeterli düzeyde olmadığı ve az sayıda doktora çalışmalarının olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun birçok sebebi olmakla birlikte temel nedenler birisi STEM eğitiminin ülkemiz öğretim programlarında küçük bir adım içermesi denilebilir (Yıldırım, 2018).

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise STEM eğitimi ile ilgili yürütülen lisansüstü tezlerde Doçent unvanına (%44.07) öğretim üyelerinin daha fazla danışmanlık yaptığı belirlenmiştir. Bu unvanı sırasıyla Profesör (%29.75) ve Doktor Öğretim (%25.82) üyeleri izlemektedir. Çalışmanın bir diğer bulgusunda ise yapılan lisansüstü tezlerin çoğunluğunun karma araştırma (%39.71) yöntemlerine göre yürütüldüğü belirlenmiştir. Karma araştırma yöntemlerini %38.97 ile nicel ve %21.32 ile nitel araştırma yöntemleri izlemiştir. Karma araştırma yöntemleri içerisinde gömülü/iç içe (%8.00) ile yakınsayan paralel (%8.00) ise en çok tercih edilen araştırma yaklaşımlarıdır. Nicel araştırma yöntemleri içerisinde ise deneysel desen (%24.00), nitel araştırma yöntemleri içerisinde ise durum çalışması (%7.28) en çok kullanılan yaklaşımlar olmuştur. Elde edilen bu bulgular alanyazındaki benzer çalışmalar ile karşılaştırıldığında farklı bulguların elde edildiği görülmektedir. Bu farklılığın kaynağı ise incelemesi yapıla çalışmaların sadece makale ya da makale ve tez çalışmalarının birlikte değerlendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Diğer yandan sadece lisansüstü tez çalışmalarının incelendiği çalışmalarda oluşan farklılıklar ise tez veri tabanına yüklenen tez çalışmalarının günbegün artmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin Tabar (2018) tarafından ülkemizde STEM alanında gerçekleştirilen 67 makalenin içerik analizinde nitel çalışmaların daha ağırlıkta olduğunu en az tercih edilen ise karma araştırma deseni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daşdemir ve diğer., (2018) tarafından 19 lisansüstü tez ve 32 makale olmak üzere toplam 51 akademik

çalışma incelenmiş ve incelenen çalışmalarda en fazla nitel (21) ve nicel (20) en az karma (10) araştırma yöntemlerinin tercih edildiği bulunmuştur. Çavaş ve diğer., (2020) tarafından 45 lisansüstü tez ve 52 makale araştırması incelenmiş ve incelenen çalışmalarda nicel araştırma yönteminin daha fazla tercih edildiği bulunmuştur. Nicel araştırma yöntemi içerisinde ise deneysel ve tarama modellerinin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Koçak (2019) tarafından 55'i lisansüstü tez ve 33'ü makale olmak üzere toplam 88 çalışma incelenmiş ve çalışma sonucunda nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Diğer yandan Püsküllü (2019) tarafından 34 lisansüstü tezin incelendiği çalışmada en çok karma, en az nitel araştırma yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç yapılan çalışmanın bulguları ile de benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda, lisansüstü tezlerin en fazla ortaokul öğrencileri yürüttüğü belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerini ise sırasıyla lisans öğrencileri ile öğretmenler takip etmektedir. Bu bulgu alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Çavaş ve diğer., 2020; Daşdemir ve diğer., 2018; Püsküllü, 2019). Diğer yandan STEM eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerde en fazla 1 ile 50 aralığında örneklemelerin daha fazla yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, yürütülen çalışmalarda ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle daha fazla çalışmanın tercih edildiğini ve daha az sayıda örneklem sayılarına yer verildiği söylenebilir. Bu durumun temel nedenlerin birisi de gerek nicel gerekse karma araştırma yöntemleri içerisinde deneysel desenlere yer verilmiş olması gösterilebilir. Çalışmanın dikkat çeken bir diğer bulgusunda ise amaçsal ve uygun/kolay ulaşılabilir örneklem seçiminin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu alanyazındaki benzer çalışma bulgusuyla paralellik göstermektedir (Daşdemir ve diğer., 2018). Bunun dışında basit rastgele (tesadüfi) örneklem seçimini sıkça kullanıldığı belirlenmiştir. STEM eğitimi ile ilgili yürütülen lisansüstü tezlerde ölçeklerin ve görüşme/görüşme formu/mülakat vb. veri toplama araçlarının daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Alanyazındaki benzer çalışmalar incelendiğinde ise benzer yönde ve farklı türde veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Daşdemir ve diğer., (2018) tarafından yapılan çalışmada başarı, bilgi ve beceri testlerin, Çavaş ve diğer., (2020) ve Tabar (2018) tarafından yapılan çalışmada ölçeklerin, Püsküllü (2019) ve Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmada görüşme formunun daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların veri analiz açıklamaları incelendiğinde ise nicel kestirimsel bir test olan t-testinin (%14.54), nicel betimsellerden ortalama/standart sapmanın (%12.12) ve nitel bir yaklaşım olan içerik analizinin (%10.85) daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Daşdemir ve diğer., (2018) tarafından yapılan çalışmada da betimsel içerik analizinin, Çavaş ve diğer., (2020) tarafından yapılan çalışmada parametrik testlerin daha fazla tercih edildiği bulunmuştur.

Çalışmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, özellikle son üç yılda STEM eğitimi ile ilgili ilginin arttığı ve birçok farklı üniversitelerdeki bilim insanları/araştırmacılar tarafından çalışma/araştırma konusu yapıldığı dikkat çekmektedir. Bilim insanlarının unvanların yükselmesine bağlı olarak STEM eğitimi ile ilgili doktora düzeyinde çalışmalarda da artış olduğu görülmektedir. Karma araştırma yöntemlerine eğilim giderek artmakla birlikte nicel araştırma yönteminin de sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Dikkat çeken ayrıntı ise kullanılan yöntem ve açıklamalarının her geçen yılda farklılaşmasıdır. Çalışmalarda ortaokul düzeyindeki öğrencilerle daha sık çalışıldığı ancak lisans düzeyinde öğrencilerle de çok daha fazla çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Buna rağmen veliler, yöneticiler, öğretim elemanları, lisansüstü öğrenciler, okul öncesi ve ilkokul öğrencilerin de aralarında bulunduğu örneklemeler ile daha az sayıda çalışmaların yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Amaçsal ve uygun/kolay ulaşılabilir örneklemeler genellikle daha fazla tercih edilmiş, özellikle ölçekler (tutum, ilgi, kariyer, motivasyon vb.) ile görüşme türleri veri toplama araçları arasında en yaygın kullanılanlar olmuştur. Parametrik testler, içerik analizi ile betimsel analizler ise araştırmacılar tarafından daha fazla kullanılmıştır. Tüm bunların yanı sıra çalışmaların belirli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Çalışmanın en önemli sınırlılığı veri toplama sürecinin Eylül 2020 tarihi ile sınırlandırılmış olmasıdır. Bu tarihten sonra Ulusal Tez merkezine yüklenen tezlerin içeriklerinde farklılıklar olabilir. Bu bakımdan bu ve benzeri

çalışmaların sürdürülebilir olması ve yıllar içindeki değişimlerin izlenmesi gerekir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise çalışmada erişime izinli tezlerin incelenmiş olmasıdır. Dolayısıyla erişim izni olmayan çalışmaların sonuçlarında farklılıklar olabilir.

Öneriler

Son yıllarda STEM eğitimi ile ilgili çalışmaların sayısında artış olduğu görülmektedir. Bu artışın nedeni STEM eğitiminin bireylere vadettiği niteliklerden araştırmacıların etkilenmesi olabilir ancak daha fazla doktora düzeyinde çalışmalara ihtiyaç duyulduğu da görülmektedir. Her ne kadar birçok üniversite bünyesinde STEM eğitimi ile ilgili lisansüstü çalışmalar yürütülmüş olsa da genel olarak değerlendirildiğinde bu alanla ilgili üniversitelerde yürütülen çalışmaların sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, üniversitelerdeki bilim insanların STEM eğitimi ile ilgili çalışmalara ağırlık vermesi ve bu alanla ilgili daha zengin lisansüstü eğitim programları oluşturması STEM eğitiminin yaygınlaştırılmasına önemli katkılar sunabilir. Diğer yandan özellikle son iki yılda cevabı aranan sorulara hem nicel hem de nitel verilerle destek olan karma araştırma yönteminin kullanılmasında ciddi artışların olması olumlu bir gelişme olmakla birlikte daha sıklıkla tercih edilmesi alanyazına daha fazla katkı sağlayabilir. Bu bakımdan mümkün olduğunca karma araştırma metodlarının tercih edilerek STEM eğitimi ile ilgili daha derinlemesine bilgiler elde edilebilir. Aynı zamanda STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda yöntem ve uygulamaların zenginleştirilmesi, örneklem seçiminde çalışmanın desenine uygun bir şekilde hareket edilmesi, mümkün olduğunca örneklem seçiminde STEM eğitimi ile ilgili tüm paydaşlara yer verilmesi ve farklı analiz modellerinden de yararlanılması alana önemli katkılar sunabilir.

KAYNAKÇA

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.
- Altunel, M. (2018). *STEM eğitimi ve Türkiye: Fırsatlar ve riskler*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. https://setav.org/assets/uploads/2018/07/STEM_Eg%CC%86itimi-1.pdf adresinden edinilmiştir.
- Bolat, Y. İ. (2020). *STEM temelli matematik etkinliklerinin problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerisi ile STEM alanlarına olan ilgiye katkılarının araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bybee, R. W. (2011). Scientific and engineering practices in k-12 classrooms: Understanding a framework for K-12 science education. *Science and Children*, 49(4), 10-16.
- Common Core State Standards Initiative (CCSI) (2010). *Common core state standards for mathematics*. Washington: National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers.
- Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. doi: 10.15390/EB.2014.3412.
- Çavaş, P., Ayar, A., Bula-Turuplu, S., ve Gürcan, G. (2020). Türkiye’de STEM eğitimi üzerine yapılan araştırmaların durumu üzerine bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 823-854. doi:10.33711/yyuefd.751853.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: implications for educating our teachers for the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85.

- Daşdemir, İ., Cengiz, E., ve Aksoy, G. (2018). Türkiye’de FeTeMM (STEM) eğitimi eğilim araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1161–1183. doi:10.23891/efdyyu.2018.100.
- Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012). *Science, technology, engineering and mathematics (STEM) education: A primer*. Washington, DC: Congressional Research Service.
- Gülhan, F., ve Şahin, F. (2016). Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620. doi: 10.14687/ijhs.v13i1.3447.
- Kaya, A. (2020). *Türkiye örneklemindeki STEM eğitimi çalışmalarının meta sentezi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Koçak, F. (2019). *STEM ve Maker eğitimi üzerine araştırmaların bir analizi ve meta sentezi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). *STEM eğitim raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK). http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf adresinden edinilmiştir.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. Reston, VA: NCTM. <https://www.nctm.org/> adresinden edinilmiştir.
- National Research Council (NRC) (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Academy of Engineering and National Research Council (NAE & NRC). (2014). *STEM Integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington: The National Academies Press.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2011). *Skills for innovation and research*. OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/> adresinden edinilmiştir.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2016). *PISA 2015 results in focus*. OECD Publishing, Paris. <http://www.oecd.org/pisa/> adresinden edinilmiştir.
- Püsküllü, D. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretiminde STEM (FeTeMM) üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Tabar, V. (2018). *Ülkemizde FeTeMM alanında yapılmış olan çalışmaların içerik analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- TEDMEM. (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) (2016). *Highlights from TIMSS and TIMSS advanced 2015*. <https://nces.ed.gov/timss/timss2015/> adresinden edinilmiştir.
- TÜSİAD. (2017). *2023’e doğru Türkiye’de STEM gereksinimi*. <http://www.tusiadstem.com/> adresinden edinilmiştir.
- URL-1: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Uştu, H. (2019). *İlkokul düzeyinde bütünleşik STEM/STEAM etkinliklerinin uygulanması: Sınıf öğretmenleriyle bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Yıldırım, B. (2018). *STEM eğitim raporu: 2023, 2053 ve 2071 hedefleri için STEM Eğitim Raporu*. Muş:Muş Alpaslan üniversitesi.
- Yıldırım, B., ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H., ve Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Türkiye’de STEM eğitimi konusunda yapılan çalışmalar üzerine bir araştırma: Meta-sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,50, 291-314. doi: 10.9779/pauefd.590319.

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN PANDEMİC SALGIN SÜRECİNDE DERSLERİN UZAKTAN EĞİTİM OLARAK UYGULANMASINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE MESLEKİ KAYGILARI (İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Pınar ŞAHİN¹

¹İzmir Demokrasi Üniversitesi, E-mail: pinar.sahin@idu.edu.tr

Orçun BERRAKÇAY²

²İzmir Demokrasi Üniversitesi, E-mail: orcun.berrakcay@idu.edu.tr

A. Metin KARKIN³

³İzmir Demokrasi Üniversitesi, E-mail: metin.karkin@idu.edu.tr

Özet

Küresel çapta bir krize neden olan COVID-19 salgını nedeni ile gerçekleştirilen uzaktan eğitim ortamı; sanat alanındaki dersler içerisinde araştırma konusunu içeren müzik eğitimi uygulamalı derslerin çevrimiçi olarak yürütülmesinde teknolojik anlamda farklı bir boyut kazandırmıştır. Bu ortam, bu nedenle de farklı kurguları (öğretici-öğrenen- öğretim programları açısından), özellikleri, gereklilikleri de beraberinde getiren bir ortamdır. Müzik eğitimi kurumlarında uygulama ağırlıklı alanlarda öğrenciler ile bire bir ders uygulaması yapılmasının öğretme-öğrenme durumu açısından değerlendirilmesinde o dersin ve uygulamanın amacına daha çok ulaştığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, müzik bölümü öğrenci görüşlerine yer verilerek ; Güzel Sanatlar Fakültesi müzik lisans programında öğrenim gören müzik bölümü öğrencilerinin, özellikle lisans programda yer alan solfej eğitimi, piyano, eşlik, çalgı eğitimi, koro, armoni gibi uygulama ağırlıklı olan derslerin yüz yüze yapılmasındaki başarı düzeylerini tespit etmek ve bu derslerin uzaktan eğitim olarak uygulanması durumunda mesleki kaygılarının ne yönde olacağı üzerine genel bir değerlendirme yapmaktır. Bu çalışmada, Görüşme (Mülakat) yöntemi (Sözlü iletişim kurarak veri toplamayı amaçlayan bir yöntemdir. Karasar 2005) kullanılmış olup, daha önceden planı en ince ayrıntısına kadar düşünülmüş hazırlanan ve bu plana birebir uyarak yapılan görüşme türü olan yapılandırılmış görüşme türüne yer verilmiştir. Araştırma, İzmir Demokrasi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Müzikoloji Anabilim Dalı 2. ve 3. Sınıf lisans öğrencileri ile (47 Öğrenci Grubu) sınırlandırılmış, mülakat yönündeki bu görüşmeler, telefon, online video uygulamaları (zoom, Microsoft teamsv.b) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplanan veriler, öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve görüşme kayıtlarından oluşmaktadır. Bu bağlamda pandemic salgın sürecinde uygulamalı müzik derslerinin uzaktan eğitim ile yapılmasının öğrencilerin mesleki kaygılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki kaygı, müzikoloji, uzaktan eğitim, pandemi.

THE VIEWS AND OCCUPATIONAL CONCERNS OF THE STUDENTS OF THE FACULTY OF FINE ARTS MUSIC DEPARTMENT ON THE APPLICATION OF COURSES AS DISTANCE EDUCATION DURING THE PANDEMIC EPIDEMIC PROCESS: (EXAMPLE OF IZMIR DEMOCRACY UNIVERSITY)

Abstract

The distance education environment realized due to global COVID-19 epidemic that caused a global crisis has brought a technologically different dimension in the online conduct of music education applied courses that include the research subject among the courses in the field of art. This environment, therefore, is an environment that brings with it different fictions (in terms of instructor- learner- teaching programs), features and requirements. It is possible to say that the practice of one-to-one lessons with students in practice-oriented fields in music education institutions is more likely to reach the purpose of that lesson and practice in evaluating the teaching-learning situation. In this context, the main purpose of this research is to give place to the students' opinions who are studying at the Faculty of Fine Arts Music Department undergraduate program, to determine the level of success in the face-to-face practice of lessons such as solfeggio training, piano, accompaniment, instrument training, choir, harmony, especially in the undergraduate program and to make a general assessment on the direction of their professional concerns if these courses are implemented as distance education. In this study, the Interview method (a method that aims to collect data by establishing verbal communication. Karasar 2005) was used, and the structured interview type, which is a type of interview, which was prepared by considering the finest detail and followed by this plan, was included. The research was limited to the undergraduate students (47 Student Groups) of Izmir Democracy University Faculty of Fine Arts, Department of Musicology, and these interviews were conducted over the phone, online video applications (zoom, Microsoft Teams etc). The data collected in the research consists of interviews with students and interview records. In this context, it has been concluded that during the pandemic epidemic, conducting applied music lessons with distance education increases the professional anxiety of the students.

Keywords: Professional anxiety, musicology, distance education, pandemic.

GİRİŞ

“Sanat eğitimi salt beceriye, yeteneğe dayalı bir eğitim değildir; tarihsel gelişim içinde değişen eğitim politikasına paralel olarak önemini korumuş ve gelişmiştir” (Katırcı, 2003:246). Mesleki anlamda sanat eğitimi kapsamında müzik eğitimi veren kurumlar yetenek sınavı ile öğrenci kabul ederler. Eğitim ile iç içe olan müzik, meslek olarak tercih edilmesinin yanı sıra mesleki boyut kazanmasında bu eğitimi veren kurumların katkısı oldukça fazladır.

“Sanat eğitimi veren kurumların işleyişine dair sürdürdüğü her bir kademe en doğru şekilde düzenlenmeli, uygulamalar o çağın kültürüne yön vereceği düşüncesi kapsamında gerçekleştirilmelidir. Çünkü “sanat eğitimi; bireyin, bedensel, duygusal, algısal ve zihinsel gelişimi adına, sanat yoluyla gerçekleştirdiği tüm eğitim çabasıdır. Yaşam ve evreni aynı kavrayıp, yansıtmaya, yaratma ve bir dünya kurma sürecidir” (Timuçin, 2000:197).

Türkiye’de her yıl çeşitli yükseköğretim programlarına özel yetenek sınavları sonucunda öğrenci alımı yapılmaktadır. Eğitim Fakülteleri, Konservatuarlar, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakülteleri, İletişim Fakülteleri, Mühendislik ve Mimarlık Fakülteleri, Beden Eğitimi ve Spor Meslek Yüksekokulları, Takı Teknolojisi ve Tasarımı gibi kurumlardan bazılarının özel yetenek gerektiren çeşitli programlarında ilgili bölüm ve anabilim dalları tarafından hazırlanan özel yetenek sınavları uygulanmaktadır. Bunun yanı sıra ortaöğretim kademesinde de Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde yetenek sınavları yapılmaktadır. Müzik Öğretmenliği Programı; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Resim-İş Öğretmenliği, Rekreasyon, Spor Bilimleri ve Spor

Yöneticiliği programları ile birlikte “Eğitim Programları” çatısı altında toplanmıştır. Bu programlarda yerleştirme puanının hesaplanma yöntemi ve başvuru esasları ÖSYM tarafından belirlenmiştir (ÖSYM, 2010:12-13). Bu bölümlerde eğitim hakkı kazanmanın temelinde özel yetenek sınavının olduğu düşünülse de bir alt basamağında bulunan TYT sınav kriteri karşımıza çıkar. TYT sınavı herkesin bir üst eğitim kademesine geçmek için zorunlu bir genel sınavdır.

Yetenek sınavı ise isminden de yola çıkıldığı üzere yetenek ölçmek üzere kriterlermiş bir seçici yaptırımıdır. Her yıl, yaz aylarında bu programlar, kişilerin müziksel yatkınlık, yetenek, bilgi ve davranış düzeylerini ölçmek ve öğrenci seçimini gerçekleştirmek amacı ile özel yetenek sınavları yapmaktadır (Zahal,2014:4).

“Eğitim ile bu gizil güçler, şekillenir ve tanınan bir forma erişir. Çoğul bir anlam söz konusu olsa dahi herkes her konuda yetenekli olamaz. Sanat eğitimi ile her bireyin kendi sınırlarını tanıma olanağı bulması, bu eğitimin bireysel farklılıkları gözetebilecek bir yapıya sahip olmasından kaynaklanır” (Kayahan, 2007:21).

“Özel yetenek, genel bir ifadeyle belli bir zihinsel veya fiziksel faaliyeti öğrenebilme kapasitesidir. “Özel yetenek testlerinin geliştirilmesinde başlangıçta genel yetenek testlerinin kapsamadığı müzik yeteneği, artistik yetenekler ve mekaniksel yetenekler gibi dar alanlara yönelim olmuştur” (Özgüven, 1994).

William Whitford sanatta yetenek testleri ile sanatın değerlendirilmesinde standartlar getirmeye çalışmıştır. Bu testlerde çizme yetisi, bütünlük oluşturma yetisi, temel sanat kabiliyeti, kendini ifade etme ve beyinsel beceri gibi ayrımlar önem kazanmıştır (Arı, 2008:19). Sanat testlerinin sonuca ulaşması için bir ölçme işleminin gerçekleşmesi lazım.

Ölçme, bir bireyin belirlenen bir özelliğe sahip olma derecesinin sayısal tanımlamaya dönüştürülme işlemidir. Bu işlemle “ne kadar” sorusunun cevabı verilmeye çalışılır. (Linn ve Gronlund, 1995:6; Nitko, 2004:13). Lien’e göre “Bir eğitimcinin öğretim sonuçlarını nasıl değerlendirdiği, onun nasıl öğretildiğinin bir göstergesidir (Lien, 1971:36).

Üniversitemizde ÖSYS Kılavuzu’nda belirlendiği üzere 40 kişilik kontenjan ve ön koşul olarak ÖSYM tarafından yapılan 2020 yılı YKS, TYT sınavından en az 150 puan alınması gerekir. Yetenek sınavı kapsamında aday öğrencilere ‘Müziksel İşitme Yeteneği’ ve ‘Çalgı Çalma’ sınavı ölçme aracı olarak uygulanmaktadır. Müziksel İşitme Yeteneğini ölçen yetenek sınavında tam puan 100 (yüz) olup, baraj puanı ise 50 (elli) tam puandır. Bu puan altında kalan aday öğrenciler sınavda başarısız sayılır.

Müziksel İşitme Yeteneği Sınav çatısı altında aday öğrencilerden üç ana çatı altında; çok ses işitme, ezgi işitme, tartım işitme testleri uygulanır. Çokses işitme sınavında iki, üç ve dört ses işitmeden oluşur. Öğrencilerden bu verilen sesleri ‘Na’ veya ‘La’ hecesi ile tekrarlanması istenir. Ezgi İşitme bölümünde iki ayrı ezgi (makamsal ve tonal)sorulup adayın tekrarlanması istenir. Daha sonra adayın ritmik belleğini ölçmek için sorulan dört ölçüden oluşan ritim kalıplarını alkışla ya da kalemle masaya vurarak tekrar etmeleri istenir.

Yetenek sınavının çalgı çalma kriterinde ise aday öğrenciden çalgısı ile hazırladığı bir parçayı seslendirmesi istenir. Bir çalgı da bir eser seslendirilirken nelere dikkat edilir ise bu bölümde o durumlar önemli bir rol oynar yetenek sınavının ölçülmesinde. Yetenek sınavı sadece zihinsel, duyuşsal, devinişsel, duyuşsal ve sosyal anlamda sağlıklı aday öğrencileri kapsamaz aksine özel eğitime muhtaç öğrencileri de kapsamaktadır. Çünkü zihinsel, duyuşsal, devinişsel, duyuşsal ve sosyal anlamda sağlıklı öğrenciler gibi özel eğitime muhtaç öğrencilere de aynı imkânlar sunulmalıdır. “Söz konusu durum için, hem bireyden topluma kadar engelli bireylerin olağan yaşantısını sağlayacak koşullar yaratılmalı, hem

de engelli bireyin toplumda kendini her bakımdan yük sanmaması için en yüksek düzeyde ekonomik ve sosyal bağımsızlığa sahip olması sağlanmalıdır” (Eyüpoğlu, 1984:74).

Amaç

Bu çalışmada; Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü yetenek sınavına giren adayların, Güzel Sanatlar Liseleri ve diğer liselerden oluşturulan müracaat sayıları, TYT puanları ve yetenek sınavı başarı puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada esas alınan yetenek sınavlarının 2018-2019-2020 yılları arasındaki değişimi, grafik dağılımları ile ortaya koyulmuştur.

YÖNTEM

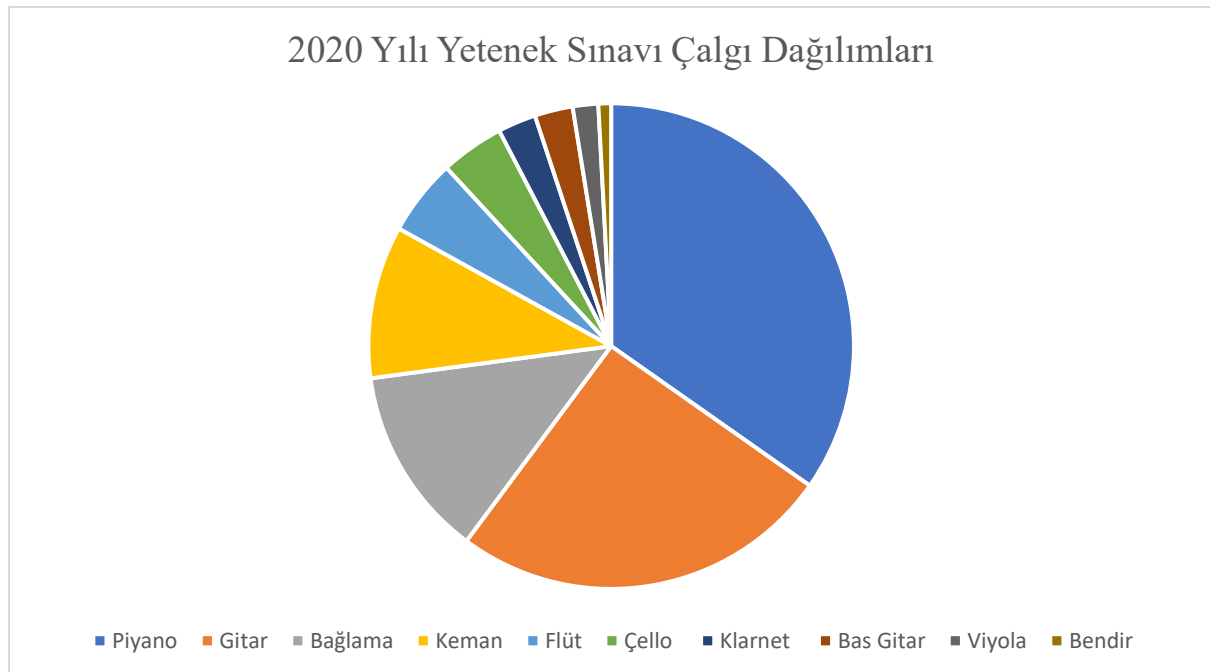
Araştırmanın evrenini İzmir Demokrasi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü yetenek sınavlarına başvuran öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın evreni, örneklemini de temsil etmektedir. 2018-2019-2020 yıllarında sınava giren öğrencilerin, aldıkları puanlar, sınava katılım sayıları, TYT puanları arasındaki dağılımlarına yer verilmiştir.

Verilerin toplanmasında; yazılı doküman taraması yapılmıştır. Özel yetenek sınavına 2018-2019-2020 yıllarında başvuran tüm öğrencilerin genel özelliklerin çözümlenmesinde, grafiksel dağılımlara yer verilmiştir. Özel yetenek sınavına 2018-2019-2020 yıllarında başvuran tüm öğrencilerin ÖSS puanları yetenek sınav puanları ve diğer puanlar fakülte kayıtlarından elde edilmiştir.

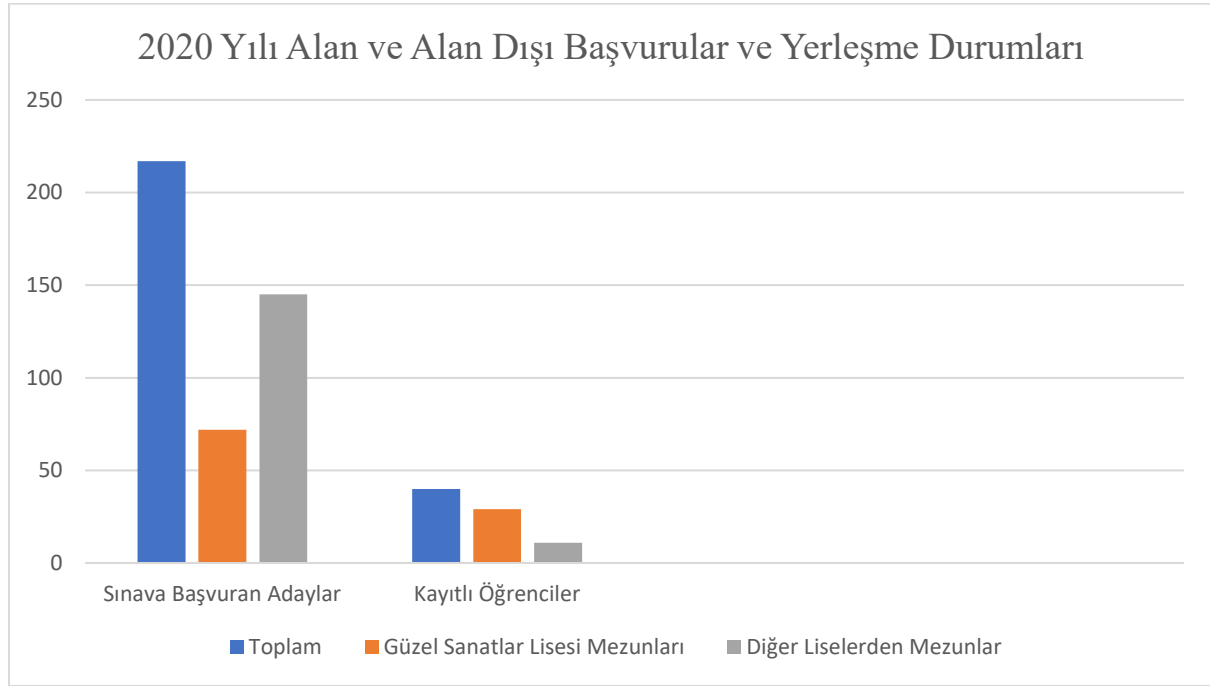
BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde 2018-2019-2020 yıllarında özel yetenek sınavlarında toplanan verilerin istatistiksel çözümleri yapılarak bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Grafik 1’den de görüldüğü üzere, 2020 yılı yetenek sınavı çalgı dağılımlarında piyanonun ilk sırada yer aldığı, ikinci sırada ise gitar, sonrasında ise sırasıyla bağlama, keman, flüt, çello, klarnet, bas gitar, viyola ve bendir takip etmiştir. Bu sonuçlara göre Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan adayların başvurularının fazla olması sebebiyle ana çalgı olan piyanonun ilk sırada yer aldığı görülmüştür.

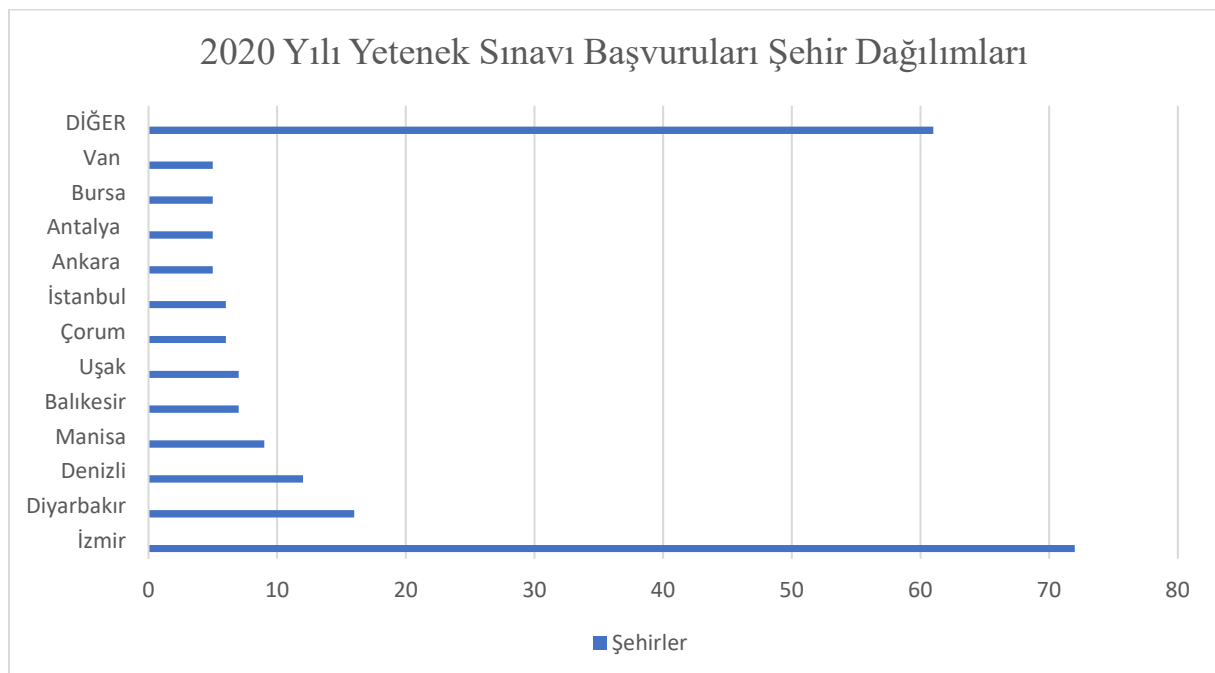


Grafik 1. 2020 Yılı Yetenek Sınavı Çalgı Dağılımları



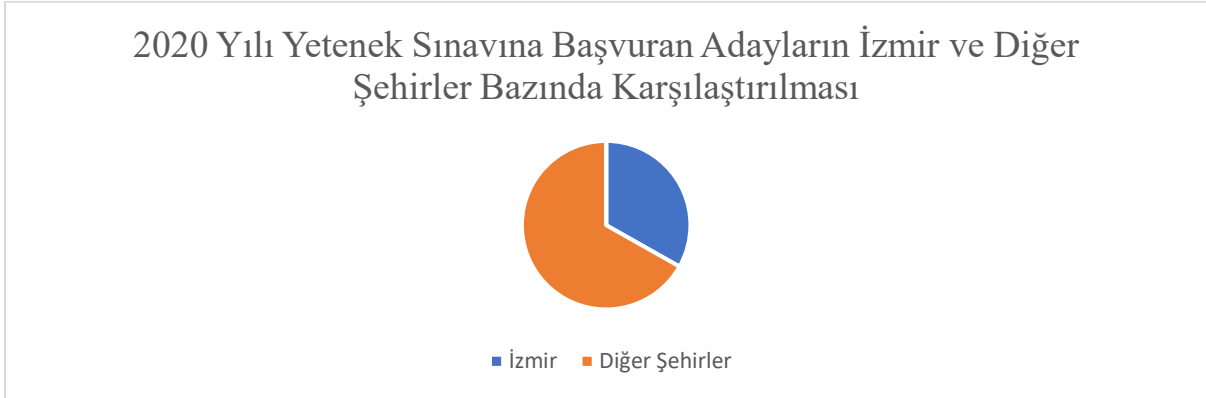
Grafik 2. 2020 Yılı Alan ve Alan Dışı Başvurular ve Yerleştirme Durumları

Grafik 2'ye bakıldığında, 2020 yılında yetenek sınavına başvuran 217 adaydan 72 kişi Güzel Sanatlar Liseleri mezunu ve 149 kişi diğer liselerden mezun adaylardan oluşurken, yetenek sınavında başarılı olup kayıt yaptıran 40 öğrencinin dağılımına bakıldığında; 29 kişi Güzel Sanatlar Liseleri mezunu ve 11 kişi de diğer liselerden mezun olduğu görülür. Bu durum Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan adayların yetenek sınavında daha başarılı olup yüzde olarak diğer liselerden mezun kayıtlı adaylara göre fazla oranda kayıt yaptırdıklarını ortaya koyar.



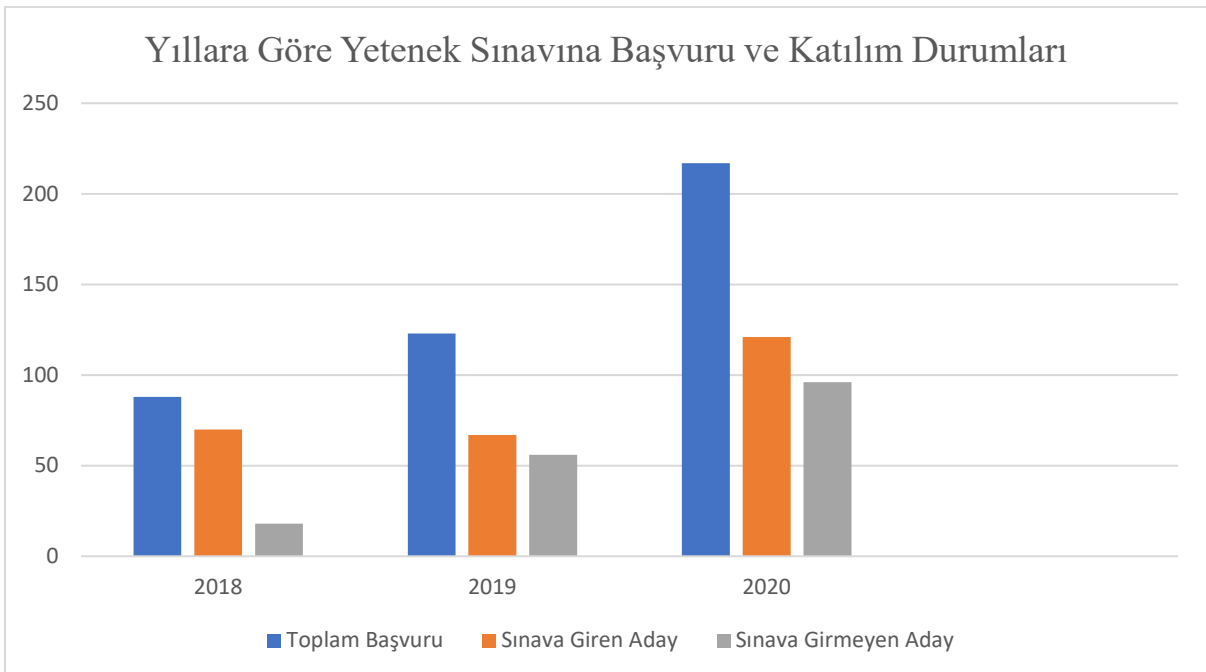
Grafik 3. 2020 Yılı Yetenek Sınavına Başvuran Adayların Şehir Dağılımları

Grafik 3'te 2020 yılında yetenek sınavına başvuran adayların şehir dağılımlarına bakıldığında, 72 adayın İzmir'den, 16 adayın Diyarbakır'dan, 12 adayın Denizli'den, 9 adayın Manisa'dan, 7 adayın Balıkesir'den, 7 adayın Uşak'tan, 6 adayın Çorum'dan, 6 adayın İstanbul'dan, 5 adayın Ankara'dan, 5 adayın Antalya'dan, 5 adayın Bursa'dan ve 5 adayın da Van'dan katılım sağladığı görülür. Toplamda 48 ilden başvurunun olduğu sınavda 62 adayında da diğer şehirlerden geldiği görülmüştür.



Grafik 4. 2020 Yılı Yetenek Sınavına Başvuran Adayların İzmir ve Diğer Şehirler Bazında Karşılaştırılması

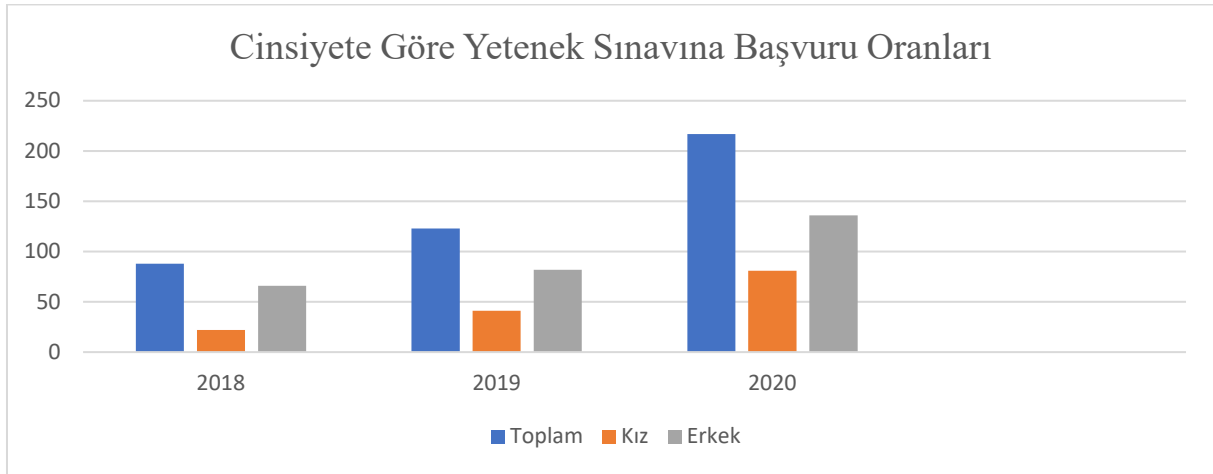
Grafik 4'te görüldüğü gibi 72 adayın İzmir'den, 145 adayın da diğer şehirlerden başvuru yaptıkları saptanmıştır. Böylelikle diğer şehirlerden başvuruların daha fazla olduğu görülmüştür.



Grafik 5. Yıllara Göre Yetenek Sınavına Başvuru ve Katılım Durumları

Grafik 5'te Yıllara Göre Yetenek Sınavına Başvuru ve Katılım Durumlarına bakıldığında; 2018 yılında 88 başvurudan 70 kişinin, 2019 yılında 123 başvurudan 67 kişinin ve 2020 yılında 217 başvurudan 121 kişinin sınavlara girdiği görülmektedir. Bunun sonucunda toplam başvuru sayısının

yıldan yıla artış gösterdiği, sınava giren adayların sayısında artış olsa da oransal olarak sınava girmeyenlerle karşılaştırıldığında belirgin bir fark görülmemiştir.



Grafik 6. Cinsiyete Göre Yetenek Sınavına Başvuru Oranları

Grafik 6’da yetenek sınavları başvurularında cinsiyete göre dağılıma bakıldığında, 2018 yılında 22 adayın kız ve 66 adayın erkek olduğu, 2019 yılında 41 adayın kız; 82 adayın erkek olduğu, son olarak 2020 yılında 81 adayın kız; 136 adayın ise erkek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda İzmir Demokrasi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü yetenek sınavına başvuran adayların çoğunluğunun erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen veriler değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Özel yetenek sınavına başvuran öğrencilerin çalgı dağılımlarına bakıldığında; 2018 – 2019 yıllarında ağırlıklı olarak gitar ve bağlama çalgılarının ilk sıralarda yer aldığı görülürken, 2020 yılı sınavında piyano çalgısının ilk sırada yer almıştır. Bu sonuç; 2020 yılında Güzel Sanatlar Liselerinden mezun adayların daha fazla başvuru yaptığını göstermektedir.
- 2018 – 2019 yıllarında yapılan özel yetenek sınavına başvuran adayların büyük çoğunluğunun alan dışı olan liselerden başvuru yapıp kazanan adaylar içerisindeki oranının yüksek olduğu görülürken, 2020 yılında ise yine alan dışı liselerden mezun olan adayların başvurularının fazla olduğu görülürken yerleştirme sonuçlarında ve buna bağlı olarak kayıt yaptıran adaylar içinde Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olanların sayısı fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 2018 - 2019 yıllarında yapılan yetenek sınavına başvuran adayların şehir dağılımlarına bakıldığında; İzmir ili dışından başvuru oranlarının ve sınav sonucunda kayıt yaptıran öğrencilerin fazla olduğu görülmüştür. 2020 yılında ise yine şehir dışından katılımın fazla olmasına karşın, sınav sonucunda İzmir ilinden kayıt yaptıran öğrencilerin sayısının fazlalığı dikkat çekmektedir.
- Yıllara göre yetenek sınavına başvuru ve katılım durumlarına bakıldığında; yıldan yıla başvuru sayısında artış görülmektedir. Sınava katılım oranlarına bakıldığında ise bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 2018, 2019 ve 2020 yıllarında yetenek sınavına başvuran adayların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında erkek adayların sayıca fazla olduğu görülmektedir. Buna karşılık kayıt yaptıran

öğrenciler ele alındığında 2018 ve 2019 yıllarında erkek öğrenci sayısı fazla iken, 2020 yılında kız öğrencilerin sayısının fazla oluşu dikkat çekmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak öneriler aşağıda verilmiştir:

- Güzel Sanatlar Fakültelerinde yapılan yetenek sınavlarının niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Farklı şehirlerde yer alan Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan öğrencilerin yetenek sınavlarındaki başarılarının karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Güzel Sanatlar Liselerinde verilen eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Arı, N. E. O. (2008). Türkiye’de seramik eğitimi veren yükseköğrenim kurumlarına öğrenci seçmede uygulanan sınavların yeterliliği. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eyüpoğlu, H. A. (1984). Türkiye’de körler üzerine inceleme. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Katırcı, M. (2003). Sanat Eğitimi Nasıl Olmalıdır. Milli Eğitim Dergisi, 160, 246-259.
- Kayahan, Z. (2007). Türkiye’deki Güzel Sanatlar Fakültelerine Özel Yetenek Sınavı İle Yerleştirilen Öğrencilerle Merkezi Sınav Sistemi İle Yerleştirilen Öğrencilerin Başarı Durumları, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Lien, J. A. (1971). Measurement and Evaluation of Learning. Usa: Wm. C. Brown Company Publishers
- Linn, L. R. And Gronlund, E. N. (1995). Measurement and Assessment in Teaching. Englewood Cliffs, Nj: Merrill- PrenticeHall.
- ÖSYM (2010). ÖSYS Yükseköğretim ve Kontenjanları Kılavuzu. Ankara
- Özgüven, İbrahim Ethem (1994). Psikolojik Testler, Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Timuçin, A. (2000). Estetik. İstanbul: Bulut.
- Zahal, O. (2014). Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri Ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Sınav Başarıları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Malatya.

DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ- TAMAMLAYICI CİLT'İN TELAFFUZ BECERİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bayram ÖZBAL

M.E.B., E-mail: ozbalbayram@hotmail.com

Özet

Avrupa Konseyinin dil öğrenimi ve öğretimi alanında yapmış olduğu uzun yıllar süren çalışmaların bir ürünü olan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Metni (AOÖÇ) tam metin olarak ilk kez 2001 yılında yayımlanmıştır. AOÖÇ, 2018 yılında ise Yeni Tanımlayıcılarla Tamamlayıcı Cilt ismiyle yeniden yayımlanarak güncellenmiştir. Tamamlayıcı Cilt'le birlikte 2001 yılında yayımlanan ilk metinde bulunan bazı tanımlayıcı ölçekler güncellenmiş (algılama, üretim, etkileşim etkinleri/stratejileri vb.) ve orijinal metinde bulunmayan yeni tanımlayıcı ölçekler (aktarım etkinlikleri/stratejileri, çevirim içi etkileşim, çok dillik/kültürlük becerisi, telaffuz, dilbilgisel, toplumdilbilgisel ve edimsel yeterlikler) eklenmiştir. Dil kullananların/öğrenenlerin bildirimsel dil yeterlikleri altında yer alan telaffuz becerisi de tanımlayıcı ölçeği güncellenen yeterlik alanlarından birisidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde; seslerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin doğru ve anlaşır biçimde telaffuz edilmesi, konuşma becerisinin kazandırılması için temel koşuldur. Bu çalışmada, AOÖÇ'nin 2001 yılı basımı ile 2020 yılında yayımlanan Tamamlayıcı Cilt telaffuz becerisi açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımının benimsenmiş ve veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Metnin 2001 basımında Telaffuz ve Tonlama Hakimiyeti olarak tek bir başlık altında ele alınan telaffuz becerisi, 2020 basımında ise Telaffuz Hakimiyeti başlığı altında Genel Telaffuz Hakimiyeti, Ses Artikülasyonu ve Bürünsel Özellikler olmak üzere üçe ayrılmıştır. Metnin ilk basımında telaffuz becerisi için tek bir ölçekte sadece beş tanımlayıcı cümle yer alırken son basımında Genel Telaffuz Hakimiyeti, Ses Artikülasyonu ve Bürünsel Özellikler başlıkları altında üç tanımlayıcı ölçek eklenerek tüm dil seviyelerine göre daha detaylı tanımlandığı tespit edilmiştir. Çalışma sonuçları, Tanımlayıcı Cilt'le birlikte telaffuz becerisinin daha somut, uygulanabilir ve ölçülebilir hale geldiğini ortaya koymaktadır. Çalışmada, Türkçe çevirisi yapılan tanımlayıcı ölçekler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tüm dil seviyelerine göre telaffuz becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde birer ölçüt olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Tamamlayıcı cilt, telaffuz becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

ANALYSIS OF COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES-COMPANION VOLUME IN TERMS OF PHONOLOGICAL COMPETENCE

Abstract

A product of many years of work conducted by the Council of Europe in the field of language learning and teaching, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) was first published as a full text in 2001. CEFR was republished and updated as Companion Volume with New Descriptors in 2018. With the Companion Volume, some descriptive scales included in the first text published in 2001 were updated (reception, production, interaction language activities/strategies etc.) and new descriptive scales that were not included in the original text were added (mediation activities/strategies, online interaction, phonology, plurilingual/pluricultural competence, etc.). Pronunciation competence, which is under the declarative language competencies of language users/learners, is one of the competency areas whose descriptive scale is updated. In teaching Turkish as a foreign language, the correct and clear pronunciation of sounds, syllables, words, and sentences is the basic condition for gaining speaking skill. In this study, it is aimed to compare CEFR's 2001 edition with the Companion Volume published

in 2020 in terms of pronunciation competence. In the study, qualitative research approach was adopted, and the data were obtained through document analysis. The pronunciation competence, which is handled under a single heading as phonological control in the 2001 edition of the text, is divided into three as overall phonological control, sound articulation and prosodic features under the title of phonological control in the 2020 edition. In the first edition of the text, there are only five descriptive sentences in a single scale for phonological control, while in the last edition, it is determined that by adding three descriptive scales under the titles of overall phonological control, sound articulation and prosodic features are defined in more detail in all language levels. The results of the study reveal that, with the Companion Volume, the phonological competence becomes more concrete, applicable, and measurable. Descriptive scales for phonological control translated into Turkish in the study can be used as a criterion in assessment and evaluating pronunciation competence in teaching Turkish as a foreign language according to all language levels.

Keywords: Companion volume, pronunciation competence, teaching turkish as a foreign language.

GİRİŞ

Sözlü iletişim becerisinin yabancı dil öğrenenlere kazandırılmasında telaffuz becerisi önemli bir yer tutar. Çünkü konuşma ve dinleme becerisinin temelini hedef dili yabancı dil olarak öğrenenlerin telaffuz bilgisi ve becerileri oluşturur. Diğer bir ifadeyle iyi bir sözlü iletişim becerisine sahip olmak, iyi bir telaffuz becerisi gerektirir. Hedef dili öğrenenler, temel(okuma, yazma) ve alt beceri (dil bilgisi, sözcük bilgisi vb.) alanlarında her ne kadar iyi bilgi ve beceriye sahip olsa bile hedef dili konuşurken mesajlarını doğru, akıcı ve anlaşılır bir biçimde karşı tarafa aktaramıyorsa ve karşı tarafın iletişim sürecinde telaffuzunu anlayamıyorsa iletişim başarılı şekilde gerçekleşmeyecektir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe (bundan sonra YDOT) öğretiminde başlangıç seviyesinden itibaren telaffuz becerisi üzerinde durulması gereken konulardan bir tanesidir.

YDOT öğretimi alanında, telaffuz öğretiminin ihmal edildiği konusunda alanyazında birçok çalışma yer almaktadır. İlgün'e (2015, s. 130) göre telaffuz, hem Türkçenin ana dil olarak öğretiminde hem de yabancılara Türkçe öğretiminde bugüne kadar ihmal edilmiş bir beceri alanıdır. Özmen, Güven ve Dürer (2016, s. 601), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuzla ilgili durumu “ sesletimin anlam belirleyiciliği ve iletişimsel önemine rağmen sesletimle ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde henüz üzerinde hiç çalışma yapılmamış olması, ders kitaplarında yer bulamaması ve dolayısıyla dil öğretmenleri tarafından gereken önemi görmemesi oldukça şaşırtıcı bir gerçek olduğu gibi ivedilikle çözülmesi gereken bir sorundur” olarak değerlendirmektedirler. Tüm (2014, s. 264) ise YDOT öğretiminin başlangıç safhalarında Türkçenin telaffuzu konusunda çalışmalar bulunmadığından bu alanda daha çok çalışma yapmaya gereksinim olduğunu dikkat çekmektedir.

Tüm'e(2014, s. 255) göre YDOT öğretiminde öğrenciler için en önemli sorunlardan birisi sesbirimlerin doğru telaffuz edilmesidir. YDOT alanında değişik dil ailelerinden gelen öğrencilerin oluşturduğu çok uluslu sınıflar düşünüldüğünde öğrencilerin Türkçe sesbirimlerin telaffuzlarında zorluk yaşadığı görülmektedir. Bu durumun nedenleri, Türkçede ürettikleri sesbirimlerin kendi ana dil(ler)indeki veya öğrendikleri diğer dil(ler)deki sesbirimlerden farklı, bu sesbirimlere benzer veya bu sesbirimlerle aynı olması olarak sıralanabilir. Bu nedenle, YDOT öğretimi özellikler başlangıç seviyesiyle birlikte öğrencilerin Türkçe sesleri doğru ve anlaşır bir biçimde telaffuz etmeleri ve anlamaları önemle üzerinde durulmalıdır. Böylelikle, öğrencilerin sesbirimlerinin farklılıklarından veya işlevlerinden kaynaklanan telaffuz hataları alışkanlık haline dönüşmeden düzeltilebilir.

Telaffuz öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri alanyazında yer alan çalışmalarda ele alınan konuların başında gelmektedir (Çerçi, 2014; Özmen ve diğerleri, 2016; Tüm, 2014). Ancak telaffuz becerisinin hangi açılardan, nasıl değerlendirileceği ve dil seviyelerine göre hedef dili öğrenenlerin hangi kazanımları yerine getirebileceği konusunda alanyazında sınırlı sayıda

çalışma bulunmaktadır. Bu sorularının cevapları için günümüzde birçok dilin yabancı dil olarak öğretimi-öğreniminde olduğu gibi YDOT öğretimi alanında da referans olarak kabul edilen *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*'ne(bundan sonra AOÖÇ)bakmak gerekmektedir. Avrupa Konseyinin dil öğrenimi-öğretimi alanında 1960'lı yıllarda başlayan çalışmalarının sonucu olarak 2001 yılında ilk tam metin olarak yayımlanan AÖÖÇ, 2018 yılında çevirim içi olarak *AOÖÇ Yeni Tanımlayıcılarla Tamamlayıcı Cilt* (Companion Volume with New Descriptors), 2020 yılında ise kitap olarak *AOÖÇ Tamamlayıcı Cilt* ismiyle yeniden yayımlanmıştır.Bu nedenle *Tamamlayıcı Cilt* hakkında Türkçe yapılan çalışmalar sınırlıdır. Gün ve Çiftçi (2020)Tamamlayıcı Cilt'i, yaratıcı yazma becerisi, Tanrıku ve Şihanlıoğlu(2019) konuşma becerisi açısından incelenmişlerdir. *Tamamlayıcı Cilt*'teorijinal metinde bulunan bazı ölçeklerde güncellemeler ve orijinal metinde bulunmaya yeni tanımlayıcı ölçekler eklenmiştir (bk. CEFRCV, 2018, s. 46).

Bu çalışmanın konusuAOÖÇ Tamamlayıcı Cilt'te tanımlayıcı ölçeği güncellenen beceri alanlarından birisi olan telaffuz becerisidir.Bu amaçla AOÖÇ (CEFR, 2001) ile AOÖÇ Tamamlayıcı Cilt (CEFRCV, 2020) telaffuz becerisi açısından karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- AOÖÇ'de (2001) telaffuz becerisi hangi bilgi ve becerilerden oluşmaktadır?
- AOÖÇ'de (2001) ve AOÖÇ Tanımlayıcı Cilt'te (2020) telaffuz becerisi için geliştirilen tanımlayıcı ölçekler nasıldır?
- AOÖÇ'de (2001) ve AOÖÇ Tanımlayıcı Cilt'te (2020) telaffuz becerisi için hazırlanan tanımlayıcı ölçeklerin dil seviyelerine göre tanımlayıcıları nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi tekniği olarak tasarlanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizidir. Doküman incelemesi veya analizi araştırmalarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189).

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı, Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında yayımlanan *Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesi* ve 2020 yılında yayımlanan *Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesi Tamamlayıcı Cilt* isimli metinlerdir.

BULGULAR

AOÖÇ'de (2001) dil kullananların/öğrenenlerin yeterlikleri genel ve bildirimsel yeterlikler olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır. Telaffuz becerisi ise dilbilgisel, toplumdilbilgisel ve edimsel yeterlik olmak üzere üçe ayrılan bildirimsel dil yeterliklerinden dilbilgisel yeterlik altında yer almaktadır. AOÖÇ'de telaffuz hâkimiyet algılama ve üretime dayalı bilgi ve becerileri içeren bir beceri olarak tanımlanarak bu bilgi ve beceriler şu şekilde sıralanmıştır (AOÖÇ, 2013; 118-119):

- "dilnin ses birimleri ve onların belirli bağlamlarda kullanılması (sesbirimsel değişke);
- sesbirimlerini birbirinden ayırt eden sesbilgiselözellikleri (*ayırıcı özellikler*, örneğin titreşimli, yuvarlak, genizsel, patlamalı);
- sözcüklerinsesbilgisel oluşumu (hece yapısı, sesbirimlerin dizilişi, sözcük aksanı, sözcük vurgusu);
- cümle sesbilgisi (*Prosodie*):

- cümle aksanı ve cümle ritmi,
- vurgu;
- sesbilgisel indirgeme,
 - ünlü daralması,
 - kuvvetli ve zayıf biçimler,
 - benzeşim,ses düşmesi.”

AOÖÇ’dedil kullananların/öğrenenlerin dil seviyelerine yönelik tanımlayıcılara *Telaffuzve Tonlama Hâkimiyeti* başlığı altında oluşturulan tanımlayıcı ölçekte yer verilmiştir (bk. Tablo 1).

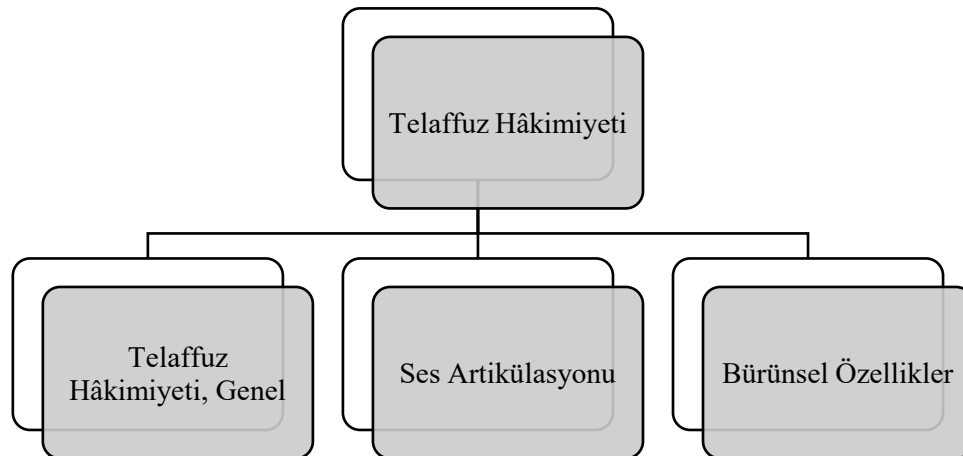
Tablo 1.

Telaffuzve Tonlama Hâkimiyeti (AOÖÇ, 2013, s. 119)

C2	C1’deki gibi.
C1	Anlam farklılıklarını ifade edebilecek kadar çeşitli tonlama ve vurgulama.
B2	Anlaşılır, doğal bir telaffuz ve tonlamaya sahiptir.
B1	Yabancı bir aksan belirgin olsa da ve bir şey yanlış telaffuz edilse de söyleyişi iyi anlaşılır.
A2	Fark edilen yabancı aksana rağmen, genelde anlaşılan bir telaffuza sahiptir ama konuşma arkadaşı zaman zaman söylenenin tekrarını rica edebilir.
A1	Kendisiyle konuşan anadili konuşurları, onun konuştuğu dil ailesine mensup olan yabancılarla konuşmaya alışıkça çok kısıtlı, ezberlenmiş sözcük ve deyimlerden oluşan bir dağarcığı telaffuz ettiğinde, biraz çaba göstererek söylediklerini anlayabilir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi *Telaffuz ve Tonlama Hâkimiyeti* dil seviyelerine göre sadece birer tanımlayıcı cümleyle ifade edilmiştir.Yetkin dil kullanımı düzeyinde (C1-C2)aynı tanımlayıcı ifadenin yer almaktadır.

Tamamlayıcı Cilt’te yer alan telaffuz becerisi için hazırlanan tanımlayıcı ölçekler Picardo (2016) tarafından yürütülen *Fonolojik Ölçek Gözden Geçirme Süreç Raporu* (PhonologicalScaleRevisionProcessReport) isimli projenin ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Tamamlayıcı Cilt’te (CEFR CV, 2020) ise telaffuz becerisi; *Genel TelaffuzHâkimiyeti,Ses Artikülasyonu ve Bürünsel Özellikler* olmak ise üç başlık altında ele alınmıştır (bk. Şekil 1).



Şekil 1. Tamamlayıcı Cilt’teTelaffuzHâkimiyeti (CEFR CV, 2020, s. 133’ten uyarlanmıştır.)

Şekil 1’de görüldüğü gibi üç başlık altında ele alınan *Telaffuz Hâkimiyeti* için her bir başlık Tamamlayıcı Cilt’te tanımlayıcı ölçek eklenmiştir. Bu tanımlayıcı ölçeklerden birincisi Tablo 2’de ele alınmıştır.

Tablo 2.

Telaffuz Hâkimiyeti, Genel(CEFRCV, 2020, ss. 134–135)

C2	Hedef dilde; kelime ve cümle vurgusu, ritim ve tonlama gibi bürünsel özellikler dâhil olmak üzere yüksek düzeyde kontrolle tüm fonolojik özellikleri kullanabilir, böylece mesajlarının daha ince noktaları net ve kesindir. Anlaşılabilirlik, etkili aktarım ve anlamın geliştirilmesidiğer dillerden kazanılan aksan özelliklerinden hiçbir şekilde etkilenmez.
C1	Anlaşılabilirliği sağlamak için yeterli kontrol ile hedef dilin tüm fonolojik özellikleri kullanabilir. Hedef dilin neredeyse tüm seslerini ifade edebilir; diğer dillerden kazanılan bazı aksan(lar)ın özelliklerifark edilircak bunlar anlaşılabilirliği etkilemezler.
B2	Genellikle uygun tonlamayı kullanabilir, vurguyu doğru yerde yapabilir ve her bir sesi net bir şekilde ifade edebilir; aksan konuştukları diğer dil(ler) den etkilenme eğilimindedircak anlaşılabilirlik üzerinde çok az etkisi vardır veya hiç etkisi yoktur.
B1	Telaffuz genellikle anlaşılırdır;hem söylem hem de kelime seviyelerinde tonlama ve vurgu, mesajın anlaşılmasını engellemez. Aksan, genellikle konuştuğu diğer dil(ler)den etkilenir.
A2	Telaffuz genellikle anlaşılacak kadar açıklırcak konuşma arkadaşları, zaman zaman tekrar etmelerini istemeleri gerekecektir. Konuştukları diğer dil (ler) in vurgu, ritim ve tonlama üzerindeki güçlü bir etki, anlaşılabilirliği etkileyebilir, muhatapların işbirliğini gerektirebilir. Yine de tanıdık kelimelerin telaffuzu açıktır.
A1	Çok sınırlı sayıda öğrenilmiş kelime ve ifadedaçarcığıntelaffuzu, dil grubunun konuşmacıları ile iletişim kurmaya alışmış muhataplar tarafından biraz çaba ile anlaşılabilir. Sınırlı bir aralıktaki sesleri doğru bir şekilde tekrar edebilir ve basit, tanıdık kelimeler için vurgu yapabilir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi *Telaffuz Hâkimiyeti, Genel* tanımlayıcı ölçeginde tüm dil seviyelerin kazanım ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Temel dil kullanımı düzeyinde (A1-A2) dil öğrenenlerin telaffuzunun anlaşılmasında alıcının çaba göstermesi -iletiyi anlamaya çalışması, iletinin tekrar edilmesini istemesi- gerektiği vurgulanmaktadır. Bu düzeydeki yabancı dil öğrenenlerden temel seviyede sık sık karşılaştığı ifadeleri doğru telaffuz edilmesi beklenmektedir ancak telaffuzun konuştuğu dil(ler)in etkisinde olabileceği ifade edilmiştir. Bağımsız dil kullanımı düzeyinde (B1-B2) ise dil konuşurlarının konuştukları dil(ler)in telaffuz üzerinde etkisinin azaldığı görülmekte ve bu düzeyde telaffuzda tonlama ve vurgunun önemi artmıştır. Yetkin dil kullanımı düzeyinde (C1-C2)ise dil öğrenenlerden hedef dilin tüm fonolojik özelliklerini etkili şekilde kullanılması beklenmektedir. Ayrıca bu düzeyde dil öğrenenlerin konuştuğu dil(ler)in aksan özellikleri etkisini yitirmiştir. Tamamlayıcı Cilt’te (CEFRCV, 2020) telaffuz becerisi için geliştirilen ikinci tanımlayıcı ölçek ise *Ses Artikülasyonu*’dur (bk. Tablo 3).

Tablo 3.

Ses Artikülasyonu (CEFRCV, 2020, ss. 134–135)

C2	Hedef dilin neredeyse tüm seslerini net ve açık şekilde ifade edebilir.
C1	Hedef dilin neredeyse tüm seslerini yüksek derecede kontrolle ifade edebilir. Bir sesi fark edilir şekilde yanlış telaffuz ederlerse, genellikle kendilerini düzeltebilirler.
B2	Hedef dildeki seslerin büyük bir oranını genişletilmiş üretim süreçlerinde net bir şekilde ifade edebilir; birkaç sistematik yanlış telaffuza rağmen baştan sona anlaşılır. Çoğu bilinmeyen kelimelerin telaffuz özelliklerini (örneğin, kelime vurgusu) makul bir doğrulukla (örneğin, okurken) tahmin etmek için dağarcıklarından genelleme yapabilir.

B1	Daha az aşına oldukları seslerin ve kelimelerin düzenli olarak yanlış seslendirmesine rağmen genellikle baştan sona anlaşılırdır.
A2	Muhatabının belirli sesleri anlamak için çaba göstermesi koşuluyla, basit günlük durumlarda iletişim kurarken telaffuz genellikle anlaşılırdır. Sesbirimlerinin sistematik olarak yanlış sesletilmesi, muhatap konuşmacının dil geçmişinin telaffuz üzerindeki etkisini tanımaya ve buna uyum sağlamaya çalıştığı sürece anlaşılabilirliği engellemez.
A1	Dikkatlice yönlendirilirse sesleri hedef dilde yeniden tekrar edebilir. Sınırlı sayıda sesi ifade edebilir, böylece konuşma yalnızca muhatap destek sağladığında anlaşılabilir (örneğin, doğru şekilde tekrarlayarak ve yeni seslerin tekrarını sağlayarak).

Tablo 3'te görüldüğü temel dil kullanımı düzeyinde (A1-A2)seslerin tekrar edebildiği, telaffuzun sık sık kullanılan kelimelerde anlaşılır olduğuna vurgu yapılmaktadır. Ayrıca bu düzeyde alıcının sesleri tanımakta çaba göstermesi gerektiği ifade edilmektedir. Bağımsız dil kullanımı düzeyinde (B1-B2) ise dil öğrenenlerin yeni karşılaşılan kelimelerin yanlış telaffuz edebileceği, genellemeler yapabileceği ve telaffuzun anlaşılır olduğuna vurgu yapılmaktadır. Yetkin dil kullanımı düzeyinde (C1-C2) ise öğrenilen dilin tüm seslerini etkili şekilde kullanabileceğine ve yanlış yaptığı telaffuz hatalarının fark ederek düzeltebileceğine vurgulanmaktadır. Tamamlayıcı Cilt'te (CEFR CV, 2020) telaffuz becerisi için geliştirilen üçüncü tanımlayıcı ölçek *ise Bürünsel Özellikler* başlığı altında Tablo 4'te ele alınmıştır.

Tablo 4

Bürünsel Özellikler (CEFR CV, 2020, ss. 134–135)

C2	Daha ince anlam tonlarını iletmek için (örneğin ayırt etmek ve vurgulamak için) uygun ve etkili bir şekilde bürünsel özellikleri (örneğin, vurgu, ritim ve tonlama) kullanabilir.
C1	Anlaşılabilirliği veya etkililiği etkilemeyen vurgu, ritim ve/veya tonlama kontrolünde yalnızca ara sıra meydana gelen hatalarla pürüzsüz, anlaşılır sözlü söylem üretebilir. Söylemek istediklerini tam olarak ifade etmek için tonlamayı değiştirebilir ve vurguyu doğru yerde yapabilir.
B2	İletmek istedikleri, diğer dillerin biraz da olsa etkisine rağmen mesajı desteklemek için bürünsel özellikleri (örneğin, vurgu, tonlama, ritim) kullanabilir.
B1	Konuştuğu diğer dil (ler)in vurgu, tonlama ve / veya ritim üzerinde güçlü etkisine rağmen mesajlarını anlaşılır bir şekilde aktarabilirler.
A2	Konuştukları diğer dil (ler)in vurgu, tonlama ve / veya ritim üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmasına rağmen, günlük sözcük ve ifadelerin bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir. Bürünsel özellikler (örneğin, kelime vurgusu) tanıdık günlük kelimeler ve basit ifadeler için yeterlidir.
A1	Konuştukları diğer dil (ler)in vurgu, ritim ve/veya tonlama üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip olmasına rağmen, basit kelime ve cümlelerden oluşan sınırlı bir dağarcığın bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir; muhatapları işbirliği içinde olması gerekir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi *Bürünsel Özellikler* başlığı altında telaffuzun; vurgu, ritim ve tonlama özellikleri ele alınmıştır. Vurgu, ritim ve tonlama becerilerinde temel dil kullanımı düzeyinde (A1-A2)yabancı dil öğrenenlerin konuşmalarında konuştukların dil(lerin) etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca temel dil kullanımı düzeyinde (A1-A2) yabancı dil öğrenenlerden günlük hayatta sık sık kullanılan ifadeleri bürünsel özelliklere uygun olarak telaffuz beklenmektedir. Bağımsız dil kullanımı düzeyinde (B1-B2) düzeyinde ise konuştukları dil(ler)in telaffuz üzerinde etkisinin azaldığı görülmekle birlikte bürünsel özelliklere uygun aktarımda bulunmalarının beklendiği görülmektedir. Yetkin dil kullanımı düzeyinde (C1-C2)ise bürünsel özelliklerin etkili kullanımı söz konusudur.

TARTIŞMA

AOÖÇ (CEFR, 2001), yabancı dil öğrenenlerin telaffuz bilgi ve becerileri ayrıntılı olarak ele alınmasına rağmen bunlar *Telaffuz ve Tonlama Hâkimiyeti* adı altında geliştirilen tanımlayıcı ölçeğe tam olarak yansıtılmamıştır. Bu nedenle de mevcut ölçekte yer alan tanımlayıcılar, dil öğrenenlerinin dil seviyelerine göre telaffuz becerileri tanımlamakta yetersiz kalmıştır. Çalışmanın bu bulgusunu Galaczi, Post, Li ve Calbert'in(2011, s. 67), mevcut tanımlayıcı ölçekte yer alan tanımlayıcıların, hangi sesletimve bürünel özelliğın hangi dil seviyesinde gösterileceğı ve öğrenileceğı konusunda çok az bilgiye yer verildiğı, sesletim ve bürünel özellikler hakkında bir rehberlik sunmadığınđ görüşü destekler niteliktedir.

AOÖÇ'de (CEFR, 2001) yer alan tanımlayıcı ölçekte tespit edilen diğđer bir durum ise dil seviyelerine göre kazanımların yüzeysel olarak ifade edilmesi ve özellikle yetkin dil kullanımı (C1-C2) düzeyindeki aynı tanımlayıcıların kullanılmasıdır.Piccardo'ya(2016, s. 9)göre mevcut telaffuz hâkimiyeti ölçeğđ; özellikle aksan ve telaffuz becerisinin dil seviyelerine göre gelişimi (özellikle B1'den B2'ye) konusunda tamamen gerçekçi görünmemekte, üstelik vurgu/tonlama, telaffuz, aksan ve anlaşılabilirlik gibi çeşitli değışkenlerin herhangi birinde net bir ilerleme göstergesi sağlamadan birbirine karıştığđndan tutarlı da olmadığı ve tüm dil seviyelerine göre tanımlanmadığđ için uygulanabilirliğđni ve kullanışlılığđnı tehlikeye attığđnı ifade etmektedir.

AOÖÇ (CEFR, 2001)tanımlayıcı ölçekte B2 düzeyinde yer alan “Anlaşılır, doğal bir telaffuz ve tonlamaya sahiptir.” tanımlayıcı ifadesinde görüldüğü gibi yabancı dil öğrenenlerden “doğal bir telaffuz” becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Diğđer bir ifadeyle yabancı dil öğrenenlerden öğrendiğđ dili, ana dil konuşurları gibi telaffuz etmeleri beklenmektedir. Ancak bu durum Munro ve Derwing'in de(2011, s. 317)ifade ettiğđ gibi yabancı dil öğretiminde-öğreniminde gerçekçi olmayan bir hedefdir. Telaffuz öğretimindeki bu temel amacının doğal dil konuşuru gibi seslendirme, kaçınılmaz olarak seslendirmenin muhtemelen bu amaca ulaşma olasılığđnın sınırlı olması nedeniyle öğreticiler ve öğrenciler öğretmeye-öğrenmeye değmedığđ algısına neden olabilmektedir.

Tamamlayıcı Cilt'te(CEFRCV, 2020) telaffuz becerisi için hazırlanan tanımlayıcı ölçekler tüm seviyelere göre ayrıntılı olarak ele tespit edilmiştir.Tanımlayıcılar oluşturulurken telaffuz becerisi farklı açılardan ele alınmıştır. Piccardo (2016, ss. 15–16)Tamamlayıcı Cilt'te yer alan telaffuz becerisi için oluşturulan tanımlayıcı ölçekler oluştururken şu noktaların göz önünde bulundurulduğunu ifade etmektedir: artikülasyon (seslerin / fonemlerin telaffuzları dâhil), bürünel özellikler(tonlama, ritim ve vurgu- kelime vurgusu/cümle vurgusu- ve konuşma hızı, durak), aksan, anlaşılabilirlik(bir ifadenin bir dinleyici tarafından gerçek anlayışı) ve kavrama (yani dinleyicinin bir ifadeyi anlamada algıladığđ zorluk).

Tamamlayıcı Cilt'te (CEFRCV, 2020), “Bürünel Özellikler” tanımlayıcı ölçeğđ altında vurgu, ritim ve tonlama dikkate alınarak dil seviyelerinin her birine göre ölçütler geliştirilmiştir. Dursunoğlu'nun(2017, s. 175)da ifade ettiğđ gibi gerek vurgu gerekse tonlama gibi bürünel özellikler Türkçeyi doğru ve etkili kullanmak için telaffuz öğretilimi kadar üzerinde durulması gereken bir durumdur.Çünkü, telaffuz becerisi, sadece sesbirimlerinin doğru telaffuz edilmesiyle sınırlı değıldir. Tamamlayıcı Cilt'tetelaffuz becerisi için oluşturulan tanımlayıcı ölçeklerde yer alan tanımlayıcı lartelaffuzun *anlaşılabilirlik* yönüne vurgu yapılmıştır. Derwing ve Munro (2005, s. 384), birçok eğitim bilimciye göre *anlaşılabilirlik* genellikle telaffuz eğitiminin en önemli ürünü olduğu ifade etmektedir. Munro ve Derwing (2011, ss. 316–317)ise yabancı dilde etkili iletişim için en önemli doğal dil bir telaffuzun aksine anlaşılabilirliktir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan “Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesi” (CEFR, 2001) ile “Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesi-Tamamlayıcı Cilt’in (CEFRCV, 2020) telaffuz becerisi açısından karşılaştırılmalı olarak incelendiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- AOÖÇ’de(2001) sadece *Telaffuz ve Tonlama Hâkimiyeti* başlığı altında bir tanımlayıcı ölçekle ele alınan telaffuz becerisi *Tamamlayıcı Cilt’te* (CEFRCV, 2020)*Genel Telaffuz Hâkimiyeti, Ses Artikülasyonu ve Bürünsel Özellikler* olmak üzere üç başlık altında ele alınmış ve her bir başlık için tanımlayıcı ölçek geliştirilmiştir.
- *Tamamlayıcı Cilt’te*, telaffuzbecerisi için geliştirilen tanımlayıcı ölçekler tüm dil seviyelerinde ayrıntılı olarak tanımlayıcı cümlelerle ifade edilmiştir.
- Tamamlayıcı Cilt’te mevcut ölçek bulunan yabancı dil öğrenenlerin *doğal bir telaffuz*a erişme ifadesine tanımlayıcılarda yer verilmemiştir. Bu ifadenin yerini *hedef dil konuşurları* ifadesi yer almıştır.
- *Tamamlayıcı Cilt* yer alan tanımlayıcı ölçeklerde yer alan tanımlayıcılarda *anlaşılabilirlik* ön plana çıkmaktadır.
- AOÖÇ’de (2001) yer alan tanımlayıcı ölçekte yer alan kazanımlarda telaffuz tek bir boyutta ele alınırken *Tamamlayıcı Cilt’te* yer alan kazanımlarında artikülasyon, bürünsel özellikler, aksan, anlaşılabilirlikve kavrayabilme boyutlarıyla ele alınmıştır.
- *Tamamlayıcı Cilt’te*yabancı dil öğrenenlerin telaffuzlarındakonuştugu dil(lerin) etkisinin görülebileceği, yetkin dil kullanımı düzeyinde (C1-C2) ise bu etkinin azalmasının beklenildiği ifade edilmiştir.

Çalışma sonuçları *Tanımlayıcı Cilt* ile telaffuz becerisinin daha somut, uygulanabilir veölçülebilir hale geldiğini ortaya koymaktadır.Tanımlayıcı ölçekler, YDOT öğretiminde dil seviyelerine göre telaffuzla ilgili öğretme-öğrenme süreçlerini planlarken bir rehber olarak kullanılabilir. Tanımlayıcı ölçekler, YDOT öğretiminde tüm dil seviyelerine göre telaffuzbecerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde birer ölçüt olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- AOÖÇ. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (2. bs.). Almanya: Telc GmbH.
- CEFR. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CEFRCV. (2018). *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- CEFRCV. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Çerçi, A. (2014). Telaffuz, vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi. *Turkish Studies*, 9(3), 467–485. doi:10.7827/TurkishStudies.5997
- Derwing, T. M. ve Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–398.
- Dursunoğlu, H. (2017). *Türkiye Türkçesi dil bilgisi 1 Türkiye Türkçesi ses bilgisi* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Galaczi, E., Post, B., Li, A. ve Graham, C. (2011). Measuring L2 english phonological proficiency: Implications for language assessment. J. Angouri, M. Daller ve J. Treffers-Daller (Ed.), *The*

- Impact of Applied Linguistics* içinde (ss. 67–71). Londra: The British Association for Applied Linguistics.
- Gün, M. ve Çiftçi, H. (2020). Çukurova araştırmaları. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 200–212. doi:http://dx.doi.org/10.18560/cukurova.43528
- İlgün, K. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde telaffuz becerisini geliştirmeye yönelik tekerleme ve ninnilerin kullanımı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Munro, M. J., Derwing, T. M. (2011). The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research. *Language Teaching*, 44(316–37).
- Özmen, C., Güven, E. ve Dürer, Z. S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *Turkish Studies*, 12(28), 593–634. doi:10.7827/TurkishStudies.12437
- Piccardo, E. (2016). *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: Phonological scale revision process report*. Strasbourg: Council of Europe.
- Tanrıkulu, L. ve Şihanlıoğlu, Ö. (2019). 2018 (CEFR) Diller için Avrupa ortak önerilere çerçevesi yeni açıklamalar metninde konuşma becerisinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 212–224.
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 29(2), 255–266.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin.

MEDYA EKOLOJİSİ VE DİN

Hakan ÖZKAN

E-mail: hakan.ozkan@medeniyet.edu.tr

Özet

İnsan sosyal bir varlık olarak daima iletişim içerisinde olmuştur. Toplumun sahip olduğu kültür, bu iletişim sayesinde nesilden nesile aktarabilmektedir. Tarih içerisinde iletişimin şekli ve içeriği değişmiştir. Sözel ve yazılı iletişim bugünlerde kitle iletişim araçlarına dönüşerek aynı anda milyonlarca insana ulaşabilmek medya aracılığıyla mümkün hale gelmiştir. Modernizmle birlikte küreselleşme ve sekülerleşme hızını artırmakta, iletişim teknolojisinde çok büyük bir sıçrama yaşanmaktadır. Kitle iletişim araçlarını bu hızlı gelişimi toplumsal dönüşüme yansıtmakta, dünya küçük bir köy halini almaktadır. İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren dil, iletişimin vazgeçilmez araçlarından biridir. Matbaanın icadıyla sözlü kültür dönemi kısmen bitmiş, bilgiyi kavrama ve anlamayı gerektiren yeni bir dönem başlamıştır. Bu sayede daha önceleri sadece elle çoğaltılan yazılı malzemeler artık daha çok sayıda basılır hale gelmiş ve nicel olarak artmıştır. Bundan sonra artık kitle iletişim araçlarının toplum üzerindeki etkisi ve baskısı hissedilir hale gelmiştir. 19. Yüzyılın sonlarına kadar matbaanın halk üzerindeki etkisinin devam etmesinin asıl nedeni kendisine rakip başka bir iletişim aracının olmamasıdır. Toplumlar da en çok kullanılan iletişim şekli kültürü belirlemektedir. Tarihsel dönem içinde sözden yazıya geçiş sürecini teknik bir ilerleme olarak düşünmemek gerekir. Her yenilik yeni toplumsal ilişkileri ve yaşam biçimlerini de beraberinde getirmiştir. Artık, okumak yerine görmek, anlamak yerine de bakmak önem kazanmıştır. Çalışmamızda siyaset ve sermaye gruplarının tekeline aldığı medyanın, mesajlarını topluma aktarırken bilgi nasıl ve hangi oranda değişmektedir? Araç amaca dönüşmüş müdür? soruları üzerinden medya ekolojisini ele almaya çalışacağız.

Anahtar Kelimeler:Medya, medya ekolojisi, kitle iletişim araçları, din.

MEDIA ECOLOGY AND RELIGION

Abstract

Human beings have always been in communication as a social being. The culture of the society can be transferred from generation to generation thanks to this communication. The form and content of communication has changed in history. Verbal and written communication has turned into mass media nowadays and reaching millions of people at the same time has become possible through the media. With modernism, globalization and secularization increase the speed, and a huge leap forward is taking place in communication technology. This rapid development of mass media is reflected in social transformation, and the world becomes a small village.

With the introduction of the printing press in the 15th century, the period of oral culture ended, and the period that required a certain knowledge and comprehension ability began. In this way, written materials that were previously only reproduced by hand have now become more printed and increased quantitatively. After that, the impact and pressure of mass media on society has become palpable. The main reason why the printing press was able to sustain its influence in public life unquestionably until the second half of the 19th century was that there was no other communication tool that could rival it.

In our study, how and to what extent does the information change while conveying the messages of the media monopolized by politics and capital groups to the society? Has the tool been turned into a purpose? We will try to address media ecology through questions.

Keywords: Media, media ecology, mass media, religion.

GİRİŞ

İngilizce’de media sözcüğü araç, orta, ortam aracı anlamlarına gelen medium(Latince medius) sözcüğünün çoğulu olup, Türkçe’de medya kelimesi yerine sıklıkla kitle iletişim araçları kullanılmaktadır(Nalçaoğlu, 2003:51).Medya; kitap, gazete, dergi, radyo, televizyon, broşür, billboardlar ve internet gibi iletişim araçlarının bütününe kapsayan genel bir kavramdır. Kendisini dördüncü kuvvet olarak adlandıran, bilgi, eğitim ve eğlence gibi üç sorumluluğa sahip işitsel ve görselaraçların tümüne ‘medya’ denir. Medya varoluş amacı itibariyle, iktidarın kötüye kullanılması durumunda halkın başvurabileceği ve yasama, yürütme ve yargıda oluşan aksaklıkları tespit edip, aksaklıkların toplum lehine çözümlenmesi için kamuoyu oluşumunu sağlayan bir güçtür. Ya da böyle olması gerekir. Fakat son on beş, yirmi yıldır liberal ekonomi kurallarının hızla küreselleşmesi sonucu medya, siyasi iktidar ve sermaye karşısında güç kaybederek ve karşı güç olma işlevini yavaş yavaş yitirmiştir. Medya, toplumu denetleme ve yönlendirme araçlardan biridir. Medyayı ideolojik bir güç olarak kabul eden Althusser, onu devletin ideolojik aygıtlarından biri ve taşıyıcısı olarak kabul etmektedir (Althusser, 2010:92).Topluma hakim olan gruplar tüm yaşam alanlarını ve gerçekliği belirlerler. Onlara sürekli gösterilen ve anlatılanlar bir süre sonra içselleştirilmiş olmaktadır. Medyada asıl amaç maddi olmakla birlikte sonrasında kültür pazarlaması söz konusu olmaktadır. Medya bir yandan sermayedarların kar ede etme aracı, diğer yandan seçkin sınıfın ideolojik hegemonya kurarak onu sürdürmesine aracı olmaktadır. Bilgilendirme, eğlendirme, özendirme ve buna benzer birçok yöntemle toplum tüketime sevketmektedir.Medya ürünlerini pazarlarken hedef kitleyi etkileyecek materyal ve mesajları kullanmaktadır. Bilimsel buluşlarla teknolojinin ilerlemesi, insanlığın dünyanın gerçekliğinden uzaklaşmasına yol açmıştır. Önceleri duyularıyla, deneyimleriyle gerçekliği birebir yaşayan insan, teknolojiyle birlikte gerçeklikle arasında bir duvar oluşturmuştur. Gerçek, artık teknolojinin süzgecinden geçerek insan düşüncesindeki yerini almaktadır. Medya bilgiyi kendi süzgecinden geçirip kendi formatına dönüştürerek yeniden bir üretim yapmaktadır.

Burada sözü edilmesi gereken iki tür medya vardır; eski(geleneksel) medya ve yeni medya. Eski medya genel olarak tek yönlü bir iletişim sürdüren ve amacı bilgiyi en fazla insane ulaştırmak olan medya türüdür. Burada karşılıklı bir etkileşim ve üretim söz konusu değildir. Bilgiyi ve mesajı üretenle alan farklıdır. Yeni medyada ise bilgiyi ulaştırmanın ötesinde onu üretim aşamasına dahil etmek önemlidir. Mesajı üreten ile tüketen aynı olabilmektedir. Sosyal medya olarak da adlandırılan facebook ve twitter gibi alanlarda kişi hem üreten hem de tüketendir.Yeni medyadaki etkileşim, kişi için uygun bir zamanda mesaj alma ve gönderme imkanına sahiptir, eski medyada olduğu gibi aynı anda olmak zorunda değildir. Yeni medya ile birlikte bilgi akışı, hızı artmış ve çeşitlenmiştir.

1. Medya ve Ekolojisi:

Üretim ve tüketimin son derece hızlı olduğu bir çağda medya,anlamların yeniden üretilerek tüketime sunulduğu biralandır.Birey bu anlamlardan kendisine uygun olanı seçip yaşamına entegre etmektedir. Medya ve tüketim kültürü simge, gösterge ve imaj üreterek kişilerin bunun yanında toplumların yaşamını ve düşünce dünyasını yeniden şekillendirir. Matbaanın icadıyla birlikte modenleşen toplumunfabrikalar kurması,kitleselüretimleringerçekleştirilmesi, ulaşım teknolojisindeki yenilikler sonucundabüyükşehirlerininşas edilmesiinsanüzerindeköklüdeğişiklikler meydanagetirmiştir. Hiç kimseat üzerindedindeninsanla uçaklaseyahatedenkişinin düşünce yapısının halaaynık aldığımsöyleyemez.

“Bilimsel anlamda ilk kez Alman Biyolog Haekel tarafından 1869’da kullanılan Ekoloji kavramı, içerdiği “bağımlılık”, “uyum”, “tahakküm”, “yerine geçme”, “ekolojik işgal” “denge” gibi alt kavramlarla sadece doğa bilimleri değil, sosyal bilimler alanında da kullanılır olmuştur (Odyakmaz, 2009: 182). Neil Postman medya ekolojisinin ne olduğu üzerine yazdığı bir makalesinde bu kavramı; medya ekolojisi, iletişim medyasının insan algısı, anlayışı, duyguları ve değerleri üzerine etkisini ve

medyanın hayatımız üzerine engelleyici ve kolaylaştırıcı etkileşiminin nasıl olması gerektiğini inceler, şeklinde tanımlıyor(Odyakmaz, 2009: 184).Medya ekolojisi, bizim medya ile iletişimimizi incelemekte ve değerlendirmektedir. Bilinçli veya bilinçsiz bizlere gönderilen mesajları değerlendirebilmemiz adına medya okuryazarlığını yaygınlaştırmamız gerekmektedir. Zorunlu olmasa da biz farkına varmadan medyadan sürekli tekrarlarla edindiğimiz kurallar, düşüncelerimizi ve davranışlarımızı yönlendirmekte ve yönetmektedir. Bu bazen tekrarlarla olduğu gibi bazen de medyayı küçümsemişimiz ve önemsemediğimizden de olabilmektedir.

Teknolojiyi araç olarak gören düşünceye karşı McLuhan “araç mesajdır” yanıtını vermiştir. Toplumunu şekillendirmek için kullanılan araçlar, yöntemler kadar önemlidir. İnsan ve medya çerçevesinde konuyu değerlendirmeye aldığımızda mesaj ne kadar sıklıkla karşımıza çıkarsa inandırıcılığı o denli artmaktadır. Mesajınizi büyük kitlelere ulaştırmak istiyorsanız popülarize etmeniz; (eğlenceli, merak uyandıran, dramatize edilmiş mesaj) gerekmektedir, bu da doğal olarak kayıplara sebep olmaktadır. Hedef kitleye göre araç seçildiğinden, format acaba mesajı nasıl kırıyor veya deformasyon hangi ölçekte gerçekleşiyor sorusuyla ilgilenen medya ekolojisi için önemli olan ve başarı sayılan husus ne kadar çok insana ulaştığınızdır. Her mesaj yeni araçlarla farklı anlamlar kazanabilmekte, mesajı ileten kişi onun değerini artırmakta etkili olabilmektedir. Bu yüzden liderlerin söylemi, ünlü oyuncuların yer aldığı reklam filmleri önemsenmekte ve tercih edilmektedir.

Gerçeklik haber için en önemli öğelerden biridir. Sosyal hayatımızda aldığımız her bilginin öncelikle doğruluğunu test etmemiz gerektiğini biliriz. Kitle iletişim aracıyla gelen bilgi sonucunda de karşımıza yeni ve farklı bir gerçeklik kavramı çıkmaktadır.Bu gerçekliğin farklı bir yönü ve metodolojisi vardır.Televizyon dünyasındaki her haberin gerçek hayat bilgisiyle örtüşmediği muhakkaktır. Ekranlarda izlenen salt gerçeklik değil, kurgusal gerçekliktir. Haber yalın haliyle alındıktan sonra kameraman, muhabir, editör, yönetmen ve tabii ki patron tarafından kullanılmak istendiği mesaja dönüştürülür endüstriyel haber halini alır. İşte tüm bunlar ilk andan mesaj oluşuncaya kadar haberin biçimlendirildiğini, dna sıyla oynandığını göstermektedir. Medya dünyasında salt amaç gerçeklerle toplumu buluşturmak olamaz, bilakis yönetilmek istenen topluma “istenen” mesajların ulaştırılması gerekmektedir. Bunları hazırlayan ve kurgulayanlar da çoğu zaman toplumu yöneten siyasiler ve ekonomik gücü elinde bulunduran azınlık sermaye gruplarıdır. Burada amaç menfaatlerin zedelenmemesi, “huzurun” bozulmamasıdır.İnsanların çoğu, gördüklerine inanmak istemektedir, göremediğini anlamakla uğraşmak ona zor gelmektedir. Çünkü insanlar, günlük hayatta çalışmaktan, stresten ve hayatın meşgalesinden yorulmaktadır, dolayısıyla yaşadıklarını unutturacak eğlenceli işler yapmak istemektedir. Bu aslında kendisi ve toplum için sorumluluktan kaçmak demektir. Birçok insan gerçeğe ulaşabilecek yolu bildiği halde buna yanaşmamaktadır. Adeta kralın çıplaklığını görmezden gelmekte ve hayatın tadını çıkarmanın telaşındadır. Bu dinimizde de yerilen bir durum olmasına rağmen, ilmihal bilgisinden dahi haberi olmadan dini yaşamaya çalışanların durumu bize bu gerçeği hatırlatmaktadır. Bilginin sorumluluk getirdiğini bilen, bilgisizliğin sonu daha ağır olmasına rağmen, gerçeklerle yüz yüze gelmek istememektedir.

Marshall McLuhan kullandığı “Küresel Köy” kavramıyla; kitle iletişim araçlarının gelişmesi sonucunda dünyada meydana gelen olaylardan herkesin haberdar olacağını, yönlendirmeler yüzünden toplumların birbirlerine daha fazla benzeyeceğini ifade etmiştir. McLuhan, insanlık tarihinin oluşumunda kitle iletişim teknolojilerinin rolünün büyük olduğunu teknolojilerin gelişmesiyle tarihin dönemlere ayrıldığını da iddia etmiştir. Araç Mesajdır kitabıyla medyanın insanlık tarihine yön verme gücü olduğunu belirten ilk düşünürlerdendir(Laughey, 2004: 25).Ona göre medyanın ne söylediğinden öte, nasıl söylediği önemlidir(Laughey, 2004: 26) McLuhan’a göre televizyon, dış gerçekliğinsembolleştirilmesidir.Araç, insanın uzantısıdır. Mesaj araç ile şekillenir. Örneğin bir olayın sözle anlatılmasıyla sahnede, radyoda, televizyonda ve internette aktarılması farklı anlamlar kazandırır(Şentürk, 2009: 23).Bu da medya ekolojisinin üzerinde durduğu alandır. Peygamberimizin

(sav) ilme verdiği önemi anlatmak yukarıda saydığımız her bir iletişim alanında farklı bir boyut kazanacak, mesaj belirlenen uygun kitlede kalıcı olması için işlenecek ve evrilecektir. Çocuk, yetişkin, erkek, bayan, yaşlı ve engelli gibi toplumun her bir parçası için bu mesaj editör tarafından popülarize edilecektir. Günümüzde tele vaizlerle işlenen dini konuların, internet ve sosyal medyada farklı sunucularla değiştiğine şahit olmaktayız. Burada toplumun okuryazarlığının (hem dini ve hem de medya okuryazarlığı) artması gerektiğini söyleyebiliriz.

McLuhan,yeni iletişim teknolojilerinin hiç farkında olarak ya da olmayarak dünyayı başka biçimde algılamamıza yol açtığını belirtmektedir. İnternet, televizyon ya da bilgisayar gibi araçlar sayesinde kişinin elde edemeyeceği uyarıcılara ulaştığını söylemiştir. Bunu kazanım olarak gören insanlığın neyi kaybettiği sorusuna da kendi gerçekliğini kaybettiğini, teknoloji ve tüketim politikalarının kurbanı haline geldiği cevabını vermiştir.Medya çağının bir gösteri çağı olduğunu belirterek, ideolojik düşüncelerin yerini kozmetiğin aldığını, gerçeğin imaja yenildiğini, mesajın basit bir şekilde sunularak içeriksizleştirildiğini, aşırı bilgilerle insanların tepkisizleştirdiğini belirterekalgılama ve muhakeme yeteneğinin azaldığını vurgulamıştır.İktidarların ve kapitalist sistem tarafından gerçek yok edildiğinde yani katilinin ağzından cinayet anlatıldığında saf gerçeğe ne kadar ulaşabileceğimizi sorgulamıştır. Medya ile algı arasında sıkı bir ilişki olduğunu ve medyanın isteyerek algılanış biçimini etkilediğini söylemiştir.Savaş haberleriyle reklamlar aynı duyarsızlıkla izlenmektedir. Medya bir gerçekliğin yansıması olarak başlar, gerçekliği çarpıtır, olmayan şeylere inandırır ve bir süre sonra kendi gerçekliğini oluşturarak gerçekliğin kendisi simülakrı olur(Şentürk, 2009: 39).

1- Medya Ekolojisi ve Din:

Modernizm dünyadankovduğudinkevutsal,medyailebirliktehayatayenidendönüşyapmıştır.Aslındadinekevutsalolanınyeryüzündentamamensilindiğinsöylemiyoruz;dolaşımdaçekilmektedir,dünyevio lankarşısındagörünürdekaybettiğinsöylemekistiyoruz.Yenidendönüş,bahsettiğimizüzerekinkevutsal olanınbiryenidenyapımigibibirşeydir.Artıkinsanlarmedyanınyarattığıünlüler karşısında,ilahibirkarşılaşmayaşamışçasınaheyecanlanabiliyorlaryadaekranda gördükleri her şeyi doğru ve hakikat kabul edebiliyorlar.

Neil Postman, 'Televizyon: Öldüren Eğlence' kitabında televizyondaki dini içerikli programlardan bahisle iki sonuç çıkarmaktadır.İlki,televizyondadinin,basitbiçimdebireğlence olarak sunulduğudur.Buprogramlardadinintarihsel,derinliklikevutsalözellikleri silinmişgelenek, teoloji veruhsalaşkınlık ortadan kaldırmıştır.Buprogramlarda en dikkati çeken vaizindir. İkincisonuçise,televizyondakidini programlarınzayıflıklarındaçoktelevizyonuneksiklikleriolduğudur.B u durumdinibirşeyiontolojisinetaamanyabancı biraraçlailetmesiktir.Postmanbunu“Çeviridekaybolanne?”sorusunaverdiği:“Kaybedilen,eğitimink aydağerolanbütünnitelikleridir”cevabıylaaçıklamaya çalışmaktadır. Postman'agöretelevizyondagösterilenşeyler,özlerikorunmuş olsunolmasın,olduklarıhaldenbaşkabirşeyeçevrilmiştir.Televizyondadiniprogramyapanlarındüştüğühat adabutürdenbirhataolmaktadır.Çünkütelevizyondaki iletişimiyüzyüzeiletişimdenoldukçafarklıdır.Bufarklılıgamekanıdadahiletme gerekmektedir.Dahaaçıkanlatmakgerekirse;televizyondaizlediğimizdini bir programdanalacağımızhuşut elevizyonunyarattığıortamın,dinseldeneyimiçinsahici olmamasındandolayıyokolmaktadır.Televizyonbulunduğudamızıkevutsalbirme kanhalinegetirememektedir.Birdiğersorundainsanlarıntelevizyonuherhangibir şeyyaparkenizlediği gerçeğidir.Kısacasıtelevizyonmanevibiratmosferyaratmada oldukça başarısız bir araç olarak görülmektedir. Postmantelevizyonunbirsekülerpsikolojiyarattığınısöylemektedir.Ekran zihnimizidinsel olmayan olaylarvedüşüncelerledoldurmaktadır.Kutsalolanisebu dünyevi olaylarınarasındaçokzorgörölmektedir.Kumandayabastığımızandaçok renklibirdünyanıçineadımattmışsoluruzkibudünyadadünyevi olanladini olan biraradabulunabilir.İnsanlardinibirprogramizlerkenanınadadünyevibirprograma reklamlara,popülereğlenceleregeçebilir. Bu da savaş haberi izlerken tuvalet reklamına geçmekle eşdeğer olabilmektedir.

Pekimedyanbizzyansıyanhiçdini birşeyleryokmudur?YinePostman bunuyayıntılarıylaincelemiştir.Amavardığısonuçmedyanındininiçiniboşaltarakönümüzetüketimiçiniçi boşimajlardıdır.Medyanınontolojisieğlenceyevedünyevi olanayakındır.Kutsalolanisebelliritüell erivemekaniolan bir olgudur.Televizyondaizlediğimizdini programlarbizeaslındagerçekdini anlatmamaktavebizmagazinelle şmişbirdiniöğrenmekteyiz.Medyasayesindekin,kadın programlarınınhergünaynışeyleritartıştığıvereytingetiren birmetahalinegelmektedir. ÜlkemizdeRamazanayındayışanadine programlarisebaşkabirörnek olarakkarşımızdadurmaktadır.Medyanınonunakadarsömürmektevetekrar üretmektedir.Tekrarüretmeisemodernbirtarzdabaşkabirdeyişle,medyaniniolarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı kanallarda değişik hocaların verdiği fetva ve içerikler birbiriyle uyuşmamakta halkın kafası karışmaktadır. Hatta bazen aynı hoca farklı porogramlarda birbirine zıt açıklamalar yapabilmektedir. Bu da insnların dine olan bakışını etkilemekte ve hatta dinden uzaklaştırabilmektedir.

İnternetteki dini içerikli sitelerin yapısına bakıldığında onları “internette din” ve “internet dini” şeklinde sınıflandırmak mümkün görünmektedir (Küçükcan, 2007: 43). Din hakkında bilgi ve eğitim vermek üzere kurgulanan siteler birinci kısma, bilgi ve eğitim vermekle yetinmeyip mensuplarını yetiştirmeyi ve sanal cemaatler oluşturmayı gaye edinenleri ise ikinci kısma dahil edebiliriz (Küçükcan, 2007: 51). Yayılma eğilimleri bakımından dinleri misyonerli ve misyonersiz olarak ayırttığımızda medyanın kullanım amaçları farklılaşmaktadır (Kurt, 2009: 11). İslam dininde ruhban sınıfı ve misyonerlik olmadığından daha çok dini bilenlerin tebliğ faaliyetleri kapsamında din yayılma göstermiştir. Fakat Hıristiyanlık’ta kilisenin desteği ve yönlendirmesiyle misyonerlik faaliyetleri günümüzde medya aracılığıyla da yapılabilmektedir. Medya varlığını sürdürmek adına dinden faydalandığı gibi, din de medyayı mesajını tanıtmak ve yaymak üzere kullanmaktadır (Kurt, 2009: 17). Medyanın Türkiye ve dünyada ürettiği müslüman imajına baktığımız zaman büyük oranda cahil, düzenbaz, paspal ve güven vermeyen bir profille karşılaşırız. Sadece bu bile medyadaki çarpıtmanın ve sanal gerçekliğin boyutunu göstermesi bakımından yeterlidir. Maalesef bu algı Avrupa’da ve İslamın fazla tanınmadığı dünyanın diğer coğrafyalarında gerçek gibi kabul edilmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı’nın projesi olarak 1989 yılında kutlanmaya başlanan “Kutlu doğum Haftası” Peygamberimizin (sav) doğumu vesilesiyle onu tanıtmayı ve mesajını ulaştırmayı gaye edinmişti. Uzun yıllar seminer, konferans ve benzeri etkinliklerle 14-20 Nisan arası bu etkinliklerle kutlandı. Fakat bugün bu etkinliğin medyaya akseden boyutunda İslam diniyle örtüşmeyecek aktiviteler içerdiğine şahit olmaktayız. Mesaj süreç içerisinde evrilmiş ve farklı bir boyut kazanmıştır. Bu aktiviteleri izleyenlerin nezninde din gösteriye dönüşmüştür.

SONUÇ

21. yüzyıl iletişim kuramları arasında en çok konuşulan ‘Global Köy’ kavramıdır. 1960’lı yıllarda McLuhan tarafından oluşturulan bu kavram, kitle iletişim araçlarının hızla yayılacağını ve dünyayı küresel bir köye dönüştüreceğini açıklamak için üretilmiştir. McLuhan, geleneksel medyadan yeni medyaya geçiş sürecinde ortaya çıkacak olan pozitif anlamda bir küreselleşmeden bahsetmektedir. Matbaa bulunduktan sonra kitap taşınabilir bir hale gelmiş, herkes kitap sahibi olmuş ve başına okuma kültürü gelişmiştir. Geleneksel toplum yapısında, elyazması kitapların toplu halde okunması bireyleri bir arada tutuyor iken kitapların taşınabilir ve çoğaltılabilir olması bireyselliği ön plana çıkarmıştır. İnsanlar birbirlerinden kopmuş ve birbirleri arasındaki iletişim zayıflamıştır. Oysa elektronik çağ ve yeni medya ile bunun tam tersi gerçekleşmektedir. McLuhan’a göre elektronik medya ile birlikte sözel gelenek yeniden oluşmaktadır. Özellikle interneti çağında ve sosyal ağların gelişimi ile birlikte herhangi bir şey aynı anda birçok yerde birden olabilmektedir. Bir konu hakkında sosyal paylaşım sitelerinde yazılan herhangi bir cümlenin bütün dünyayı *retweet* ederek dolaşması örneğinde olduğu gibi. İnsanların aynı marka kıyafetleri giydiği, aynı marka içecekleri tükettiği çağımızda, McLuhan tarafından geliştirilen Global Köy kavramı internet ve web akışı ile yeniden ruh bulmaktadır. Dünya, insanların her şeyi aynı anda öğrendiği, büyük bir köy haline gelmektedir. Forward edilen e-mailler ve web sitesi linkleri, interaktif bloglar 20. yüzyıl geleneksel kitle iletişim araçları kaynaklarının yerine geçmiştir.

Küreselleşme, kitle iletişim araçları ve liberal politikalarla birlikte ülkeler arasındaki sınırlar fiilen silinmeye başlamış ve çok uluslu medya şirketleri egemen güç sınıfına dahil olmuştur. Teknolojik gelişmeler ve küreselleşme ile birlikte hızlı bir büyüme trendine giren medya, dünyayı modernize etmek üzere küçük bir köye çevirmiştir. İlk defa Walter Lippman tarafından Public Opinion kitabında kullanılan “rızanın üretimi” kavramı, halkın istemediği bir şeyi ikna etmek olarak tanımlanmakta ve medyanın gücünü göstermesi bakımından manidar bulunmaktadır. Medya gelişen teknolojiyle beraber gücünü ve etkinliğini artırmıştır. Topluma ve dünyaya mesaj vermek isteyenler medyayı kullanırken

elbette bilgiyi ve gerçeği olduğu gibi aktarmamaktadır. Medya üzerinden sunulan hayat ile toplum algısı, yaşayışı ve dini üzerinde değişiklik yapabilmek mümkün görünmektedir. İnsanlar da hayatın olumsuz etkilerinden uzaklaşmak ve biraz eğlenmek üzere bu büyüdü dünyaya sıcak bakmaktadır. Medyada sunulanın hayat gerçeğinin yansıması olarak kabul edilmektedir. Bu çağda mesaj kavramının anlamını yitirip aracın mesajın kendisi haline geldiğini dile getirmiştir.

KAYNAKÇA

- Althusser, Louis. (2010), *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, Çeviren: Alp Tümertekin, İstanbul, İttihaki Yayınları
- Bulunmaz Barış. (2013), *Postmodern Dünyanın Gerçeküstü Mekânları: Sosyal Paylaşım Siteleri*”, Sosyal Medya ve Ağ Toplumu-1, Can Bilgili, Gülüm Şener (Ed.), İstanbul, Grafik Tasarım Yayıncılık
- Giddens, Anthon. (2013) *Sosyoloji*, 1. Baskı, İstanbul, Kırmızı Yayınları
- Kurt, Abdurrahman. (2009), *Televizyonda Misyonerlik*, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(1), 9-23
- Küçükcan, Talip. (2007), *Dini Yayıncılıkta İnternet (Sanal Dini İletişim Açısından Yeni Alanlar ve Yeni Stratejiler)*, II. Uluslararası Dini Yayınlar Kongresi, İstanbul
- Laughey, Dan. (2004), *Medya Çalışmaları Teoriler ve Yaklaşımlar*, Çev. Ali Toprak, İstanbul, Kalkedon Yayınları
- Nalçaoğlu, Halil. (2003), *Medya ve Toplum İlişisini Anlamak Üzere Bir Çerçeve*”, Medya ve Toplum, Derleyen: Sevda Alankuş, İstanbul, İps İletişim Vakfı Yayınları
- Odyakmaz, Necla. (2009), *Medya Ekolojisi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul
- Şentürk, Rıdvan. (2009), *McLuhan’ın Televizyon Teorisi*, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 21-43.

DİNİN POPÜLER KÜLTÜR ORTAMLARINDA KONU EDİLMESİ: TELEVİZYON, İNTERNET VE SPOR ÖRNEĞİ

Osman Kamil ÇORBACI

E-mail: osmann@gmail.com

Orcid Id: 0000-0002-7608-068X

Özet

Gündelik hayatta hemen hemen tüm alanlarda karşımıza çıkan popüler kültür, insanların yaşam tarzlarını etkilemekte ve kişilere yeni yaşam tarzları sunmaktadır. Tanımlanması oldukça zor olan bu kavram, giyimden müziğe, yeme-içmeden spora kadar içinde birçok çeşitlilik barındırır. Popüler kültür, televizyon, internet, moda, müzik, yazılı medya, spor gibi öğelerle meslek, yaş, eğitim, cinsiyet gibi sınıfları gözetmeksizin toplumun her kesimini etkileyecek güce sahiptir.

Küreselleşen dünyada insanın karşısına çıkan en temel sorunlardan birisi, teknoloji ve insan ilişkisidir. Gelişen teknolojinin bir ürünü olarak ortaya çıkan ve popüler kitle iletişim araçlarından kabul edilen işitme ve aynı zamanda görme duyusuna hitap eden televizyon, milyonlarca izleyiciye aynı anda mesaj vererek aynı duyguları hissetmesine sağlamaktadır. Dini gruplar veya din adamları şeklinde ifade edebileceğimiz temsilciler, popüler kültürün her alanına, özellikle de televizyon dünyasına büyük ilgi göstermektedirler. Popüler kültür araçlarının başında bilgisayar, internet ve cep telefonu, insanlar tarafından yaygın olarak kullanılmaya başlanmış; öte yandan, bu unsurların taşıdığı potansiyel etkilere karşı din de çeşitli çekinceler ileri sürmüştür. En ilkel toplumlardan en ileri toplumlara kadar bütün toplumlar bir araya gelmeye, dayanışma içinde olmaya gayret gösterirler. Modern insanın ürettiği coğrafya, dil ve ırk sınırını aşan yegâne din düzeyine çıkmış kültürlerden biri futboldur. Günümüzde futbol hiçbir dinin ulaşamayacağı kadar cemaate sahiptir. Çalışmamızda popüler kültür öğelerinin insanların hayatlarında olumlu yada olumsuz etkilerini ve bunun kontrolünün mümkün olup olamayacağını ele alacağız.

Anahtar Kelimeler: Popüler kültür, televizyon, internet, spor.

PRESENTATION OF RELIGION IN POPULAR CULTURAL MEDIA: AN EXAMPLE OF TELEVISION, INTERNET AND SPORTS

Abstract

Popular culture, which is the culture of everyday life and is encountered in almost all areas, influences people's lifestyles and offers new lifestyles to people. This concept, which is very difficult to define, contains many variations in it, from clothing to music, from eating and drinking to sports. Popular culture, television, internet, fashion, music, written media, sports with elements such as age, gender, education, occupation and social class have the power to affect all parts of society regardless of the difference. One of the most fundamental problems facing human beings in a globalizing world is the relationship between technology and human. Emerging as a product of emerging technology and accepted from popular mass media, television directly addressed to hearing and vision, a message to millions of viewers at the same time and allows the same feelings to be shared. At the beginning of popular culture tools, computers, internet and mobile phones have become widely used by people; on the other hand, religion is also has put forward various restrains. From the most primitive societies to the most advanced societies, all societies strive to come together and be in solidarity. Football is one of the cults that have reached the level of religion that exceeds the limits of geography, language and race produced by modern people. Today, football has more congregation than any religion can reach. In our study, we will discuss the positive or negative effects of popular cultural elements on people's lives and whether they can be controlled

Keywords: Popular culture, television, internet, sports.

GİRİŞ

Günümüzde ne olduğu ya da ne olmadığı üzerinde binlerce yazı yazılan, çoğu zamanda eleştirilen, bir dönem geçerli olup, hızlı üretilen ve tüketilen kültürel öğeler, popüler kültür kapsamında değerlendirilmektedir. Gündelik hayatta hemen hemen tüm alanlarda karşımıza çıkan popüler kültür, insanların yaşam tarzlarını etkilemekte ve kişilere yeni yaşam tarzları sunmaktadır. Tanımlanması oldukça zor olan bu kavram, giyimden müziğe, yeme-içmeden spora kadar içinde birçok çeşitlilik barındırır. Adı gibi popülerliğini korumak için sürekli bir gelişim ve değişim içinde olan bu kavram, insanlara devamlı yeniyi sunma gayreti içindedir.

1- Kavramsal Çerçeve

Frankfurt Okulu popüler kültürü; “Kültür endüstrileri tarafından üretilen, modern dünyada kültürün bir tüketim kültürü haline geldiğini ifade ederek için yukarıdan aşağıya doğru dayatılan bir kültür formu “ olarak tanımlamaktadır(Furat, 2010: 149). Popüler kültür, televizyon, internet, moda, müzik, yazılı medya, spor gibi öğelerle sosyal sınıf, eğitim, cinsiyet ve yaş farkı gözetmeksizin toplumun her kesimini etkileyecek güce sahiptir. Ülkemizde, 1980’den sonra kitlelerin tüketime yönelik istekleri ve harcama gücü artmıştır. Bu dönemde insanların, kitle iletişim vasıtalarıyla farklı yaşam tarzları sunularak tüketim talepleri tahrik edilerek artırılmak istenmiştir (Durdu, 2009: 41). Günümüzde insanlar, sosyal medyada, dizilerde, filmlerde ya da reklamlarda gördükleri gibi giyinme, onlar gibi yaşam sürme, onlar gibi konuşma çabası içine girmektedirler.

Popüler kültür kendisini en çok insanların gündelik yaşamında gösterir. Popüler kültürün özelliklerini belirlemek popüler kültürü anlamamıza yardımcı olacaktır. Popüler kültürün en önemli özelliklerinden biri benzer kültürleri ortaya çıkarmasıdır. Bu benzerlik sonucunda tekdüze bir kültür meydana gelmektedir. Kültürde çeşitlilik ve zenginlik ortadan kalkınca ötekileşme kültürü ortaya çıkmakta ve halk birbirine karşı daha çok yabancılaşmaktadır. Popüler kültür aynı zamanda kısa zamanda ortadan kaybolan bir kültürdür. Genelde sanayi toplumları tarafından üretilir ve ekonomik bir karşılıkları vardır(Şimsek, 2010: 28).

2- Popüler Kültürün İnsan Hayatındaki Yeri

Popüler kültürün toplum ve bireyler üzerindeki etkisini ele aldığımızda; Kimlik arayışında olup ergenlik döneminde çevreden gelen tüm etkilerine açık olan bireylerin popüler kültürün etkisi altına daha kolay girdikleri söylenebilir. Popüler kültür öğeleri, bireylerin siyasal ve kültürel kimliğini oluşturmasının yanı sıra, yaratıcılık becerilerinin biçimlenmesinde de etkin rol oynar(Gündüz, 2015: 278). Günümüzde genç bireylerin fikir, davranış ve tutumları artık çevresinde popüler olan değerlere göre değişim göstermektedir. Popüler kültürün etkisiyle bireyler, internet ya da televizyon başında daha çok vakit geçirmektedirler. Popüler kültürün etkilerine en çok maruz kalan kitlenin ilk ve orta öğretimde okuyan öğrenciler olduğu söylenebilir. Her öğrencinin farklı sosyo-kültürel alt yapıdan geldiği, farklı becerileri ve anlayış kapasiteleri olduğu düşünüldüğünde popüler kültürün öğrencilerin yaratıcılık süreçlerine ket vurduğu, bir konuya, yoruma yer bırakmadan tek bir açıdan bakmaya zorlandığı söylenebilir(Özgan, Arslan ve Kaya, 2014: 471). Kendi gibi olma, kendi gibi düşünme, kendi gibi davranış modelleri sergilemesi için bireye baskı yapıp etkisi altına almak istemektedir. Günümüz gençliği, 12 Eylül öncesinde yaşanan geçmiş kötü deneyimlerin hafızalardaki izlerinin etkisiyle depolitizasyon sürecine girmiştir. Modern dönemde gençlik anlayışı, popüler kültür ürünlerine aşırı ilgi, cinsellik ve tüketim çerçevesinde belirlemektedir. Gençler üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda popüler kültürün, televizyon ve sosyal medya bağımlılığı, saldırgan davranışlar, madde bağımlılığı, aşırı tüketim alışkanlığı, zaman değerlendirememesi, yabancı kültür özentiliği, derslere ilgisizlik, dili yanlış kullanma, saldırgan davranışlar, marka takıntılığı ve bencillik gibi olumsuz etkiler ortaya çıkardığı belirtilmiştir (Özgan, Arslan ve Kaya, 2014: 473).Genç bireylerde kendini kabul ettirme, internette

kendine bir yer edinme ve güncel moda ürünlerine yönelme yani davranışlarını popüler olana göre şekillendirip popüler olanı tercih etmek önemlidir. Bireylerin giydikleri kıyafet ve kullandıkları teknolojik ürünlerde genelde marka isimleri tercih ettikleri görülmektedir. İhtiyaçları olmadığı halde rekabet duygusu ve arkadaşları arasında dikkat çeken bireyler olmak istemeleri alışkanlıkları da bu yönde değişime uğratmaktadır.

Popüler kültür hayatımızı birçok alanda etkileyip farklılaştırmaktadır. İnsanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olan eğitim faaliyetleri sırasında da insanın kişiliği farklılaşır (Gül, 2004: 226). Bireyin doğumdan ölüme kadar olan sürecini kapsayan eğitim, popüler kültür gibi bir sosyalleşme sürecidir (Özkan, 2016: 34). Formal ve informal eğitim süreçlerinin tüm hayatı kuşattığı gibi popüler kültürde hayatımızı kuşatmaktadır. Bu yüzden eğitim ve popüler kültürü aynı paydada buluşturmak gerekmektedir.

Popüler kültürden en çok etkilenen kesim ilk ve ortaöğretim öğrencileridir(Özgan, Arslan ve Kaya, 2014: 472). Bu yaşlarda popüler kültür öğrencilerin alışkanlıklarını ve hayallerini biçimlendirir. Bu biçimlendirme davranış ve alışkanlıklar bazen yukarıda da belirttiğimiz gibi olumsuz yönde cereyan eder. Bu olumsuz alışkanlıkları olumluya dönüştürmek öğretmenlerin elindedir. Öğretmenler üzerine yapılan araştırmalar sonucunda derslerde kullanılan materyallerin bazı konuları açıklamak için yeterli olmadığı ortaya çıkarmıştır (Güven ve Güvenoğlu, 2014: 351). Öğretmenlerin klasik eğitim usulü ile öğrencilerin tamamına ulaşması günümüz şartlarında mümkün gözükmemektedir. Bu yüzden popüler kültürdeki gelişmelerden faydalanması ve derslerde belli bir düzeyde popüler kültüre yer vermeleri, derse ilgi ve motivasyon açısından önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin sevdiği bir sporcuyla örneğin Arda'yı ele alarak onun Galatasaray altyapısından başlayıp Barcelona'ya uzanan kariyerindeki günlük çalışma saatlerini, temposunu, sabrını ve azmini anlatarak öğrencileri motive etmelidir. Antalya'da lise öğrencileriyle yapılan araştırmada büyük çoğunluğun 50 Cent ismiyle bilinen rap şarkıcısı Curtis James Jackson'ı tanıırken, Türk müzisyenlerini bilmedikleri, öğrencilerin Antalya Side'de bulunan 'Apollon' tapınağını bilmedikleri halde İtalya'daki Pisa kulesini bildikleri ortaya çıkmıştır. Popüler kültürün etkisiyle bilinirliği daha fazla olan yabancı şarkıcılara alternatif olarak Türk müzisyenlerinin eserleri tavsiye edilmelidir. Popüler kültür ürünlerinin derse adaptasyonunun yararlı olabileceğini belirten öğretmenler, popüler kültür ürünü olan bazı dizi ve programların yaşamla bütünleştirmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Tarih derslerinde, öğrencinin derse olan ilgisini artırabilmek için popüler dizilerdeki tarihi kahramanlardan faydalanma yoluna gidilebilir. Örneğin, Ertuğrul dizisinde anlatılan tarihin, aynen dizide anlatıldığı gibi gerçekleştiği ya da olayın farklı cereyan ettiği belirtilerek bilgi daha kalıcı bir hale getirilebilir.

3- Popüler Kültür: Teknoloji ve Televizyon İlişkisi

İnsan, tarih boyunca hem cinsleriyle iletişim içerisinde kalarak sahip olduğu değerler bütününe nesilden nesile aktarmıştır. Sözlü ve yazılı geleneksel iletişim, teknolojinin gelişmesiyle şekil ve içerik değiştirerek milyonlarca insana ulaşabilecek hale gelmiştir. Kitle iletişim araçlarında yaşanan gelişimin hızı, etkisini toplumsal dönüşümde de göstermektedir. Günümüzde televizyon, radyo, sinema, internet ve sosyalağlar gibi popüler kültür öğeleri sayesinde her türlü düşüncenin ifadesine ve yaygınlaştırılmasına yönelik imkânları artmıştır.

Küreselleşen dünyanın en temel sorunlarından birisi, teknoloji ve insan ilişkisidir (Akgül, 2017: 195). Gelişen teknolojinin ürünü olarak ortaya çıkan ve popüler kitle iletişim araçlarından kabul edilen işitme ve görme duyusuna hitap eden televizyon, milyonlarca insanın aynı duyguları paylaşmasını sağladığı gibi aynı anda herkese mesaj vermektedir (Atan, 2012: 147). Televizyonun bu gücünden kültür, siyaset, ekonomi, fikir ve sanat grupları yararlandığı gibi dinî düşünce temsilcileride yararlanmaktadır. Dinî gruplara dadınadamları şeklinde ifade edilen bu temsilciler, televizyon dünyasına büyük ilgi göstermektedirler. Bunun yanında televizyon tarafında sunulmuş görsel temsilcilerin yaygınlaştırılmaya

çalışılanağlenceanlayışının İslâmideğer ve ilkelerleuyumsuzlukları, moderndünyaya adapte olmak isteyen,fakat öteyandan diniinancından taviz vermek istemeyen insanlarıçinönemlizerluklarbarındırmaktadır(Bilis, 2017: 190). Televizyonda dindar kesimlereyönelik hazırlananfilm, dizi ve programgibi çeşitli yayınlarvasıtasıylatelevizyon, dinseldeğerlerleuyumlu hâle getirilmeye çalışılmaktadır. Bu uyumun başarılı olmasından sonradin ve televizyonarasındakiilişki sonyıllardagelişerek devam etmektedir. Bu gelişme dini yayın yapan kanallarınortaya çıkması ve ulusal kanallardaki dini program sayısının artması şeklinde kendisini göstermektedir.

Son yıllarda özellikle sabah saatlerinde ya da Ramazan aylarındadini çevreler tarafından öğretilerini yaymak için kullanılan televizyon ile din arasında karşılıklı bir ihtiyaç ilişkisi vardır. Din yayılmak için televizyonu kullanmaktadır. Televizyonda reyting arzusuyula insanlara sürekli olarak ulaşmak, onları etkilemek, düşünce ve davranışlarını yönlendirmek istemektedir. Televizyon kanalları, sunduğu bazı görsel temsillerin ve yaygınlaştırmaya çalıştığı eğlence anlayışının dini ilke ve değerlerle uyumsuzluğu yüzünden öncelikle dindar kesimlere yönelik yabancı dini film ve diziler yayınlamıştır(Bilis, 2017: 197) Örneğin Çağrı ve Hz. Ömer'in hayatının anlatıldığı yapımlarla din ve televizyon birbiriyle uyumlu hale getirilmeye çalışmıştır. Bu uyum biraz sağlandıktan sonra yerli kültür programları hazırlanmış, ilerleyen safhalarda sır dizileri olarak isimlendirilen dini dizilerin sayısı arttırılmıştır. Daha çok rating almak için televizyon dünyasının dili ve estetiği kullanılarak dini bilginin halka aktarılmasına yönelik programlar hazırlanarak dinadamlarıtarafındadini bilginin halka aktarılması sağlanmakta ve Allah'ın insanlar için getirdiği hükümler hakkında bilgi verilmektedir.

İlkdinitelevizyonuyayınıTürkiye'de1975yılındayayınlanan“İftara Doğru”programıyla başlamıştır.Bu programda dindar izleyiciye hitapedilmeye çalışılmış,dinisoahbetler, ilâhilerveezan, dönemin tek televizyon kanalı durumundaki TRT'deyeralmıştır. İlerleyen yıllarda TGRT, Samanyolu, Kanal7, MehtapTV, TV5 gibi dini kanallar açılmıştır. Muhafazakârıyayın yapan bu kanallar, dini hassasiyet barındırancesimlerintelevizyona yönelik olumsuzveçekimseryaklaşımlarını da ortadan kaldırmıştır(Bilis, 2017: 199).Televizyon yayınlarınınyalnızcahaberamaçlıdeğil tebliğamaçlıdakullanabileceği, bukanallar sayesinde ortaya çıkmıştır. Din, etkinlik alanının günlük yaşamdagiderekdaralmasına karşın bu tarzprogramlar sayesinde kendisineyeni alanlaraçmagayretini sergilemektedir.

4- Popüler Kültür ve İnternet İlişkisi

Günümüzde bilgi aktarım araçlarında dünya ölçeğinde bir devrim yaşanmakta ve medyanın insanları etkileme, tutum ve davranışlarını değiştirme becerisi gün geçtikçe artmaktadır. Popüler kültür araçlarının başında bilgisayar, internet ve cep telefonu, insanlar tarafından yaygın olarak kullanılmaya başlanmış; öte yandan, bu unsurların taşıdığı potansiyel etkilere karşı din de çeşitli çekinceler ileri sürmüştür. Popüler kültürün ve modernliğin ahlaki değerleri erozyona uğrattığı görüşü, çeşitli bilimsel ve dini çevrelercegeçmiş dönemlerde olduğu gibi bugün de tartışılmaktadır.

İnternetin yaygınlık kazanmasıyla resmin, görüntünün ve sesin aynı anda iletilmesi, geleneksel medyanın web ortamına taşınması, iletişim sürecini ve biçimini değiştirmiştir. İnternetin, dini grupların düşünce ve inançlarını geniş kitlelere ulaştırma imkânı, geleneksel medya araçlarından daha fazladır. İnsanlar sıradan bir izleyici, dinleyici ve okuyucu olmaktan çıkıp, mesaj, ses, resim ve görüntüyayınlayarak bilginin sadece tüketicisi olmaktan çıkıp aynı zamanda üreticisi konumuna geçmişlerdir(Akgül(a), 2017:191).

Evrensel ve yerel süreçlerle Türkiye'de oluşan demokratik ortam, yeni dini grupların artışına zemin hazırlamıştır. Bu durum, dini grupların kendi öğretilerini yaymak için kurulan dini internet sitelerinin sayısının çoğalmasını sağlamıştır(Akgül(b), 2008: 42).Televizyon ve interneti kullanan ya da daha serbest tavırlar alan kesimlerin yanında bazı dini gruplar; kendi yayınları haricindeki kitapları

okumak, film izlemek gibi etkinliklere karşı durmuş, evlerinde televizyon dahi bulundurmamışlardır. Önceleri “Radyoda, hoparlörle minarede ezan okumak ve bunları ezan olarak dinlemek caiz olmaz. Bunlar hem kabul olmaz hem de günah olur” şeklinde söylemleri olan gruplar, zamanla internet üzerinden öğretilerini yaymaya başlamışlardır(Akgül(a), 2017: 199). Cep telefonlarında internetin yaygınlaşmasından sonra dini hayatın değişim sorunu çok yeni boyutlar kazanmıştır. Bazı dini grupların, teknik yenilikleri bir tehdit olarak görüp olumsuz tavırlar sergilemelerinin altında, dini otorite ve mevcut yapılarının sarsılmasından korkmaları gibi etmenler mevcuttur.

Günümüzde internet bireylere, örgütsel yapı ya da devlet baskısından uzak bir iletişim ortamı sağlamaktadır. Bu da düşünce ve ifade özgürlüğü açısından önemli katkılar sağlamaktadır. Forumlar, bloglar, Youtube, Facebook, Instagram, Twitter ve daha birçok farklı sosyal medya platformu şeklinde kendisini gösteren alanlar, kişilerin dini düşünce ve inançlarını serbest bir şekilde ifade edebilmesine imkân tanımaktadır. Dini bilgi edinmek internet ortamında bir tık ile ulaşılabilecek seviyeye gelmiştir (Haberli, 2016: 1319). Bugün neredeyse bütün din, mezhep veya dini gruplara ait internet siteleri ve sosyal medya oluşumları mevcuttur. Bu durum, dağıntık hâldeki cemaat mensuplarının, zaman ve mekân sorunlarını hâlederek iletişim kurmalarına imkân tanımakta, popüler kültürün modern enstrümanları cemaatler tarafından yoğun olarak kullanılmaktadır.

5- Popüler Kültür ve Spor İlişkisi

En ilkel toplumlardan en ileri toplumlara kadar bütün toplumlar bir araya gelmeye, dayanışma içinde olmaya gayret gösterirler. Modern insanın ürettiği coğrafya, dil ve ırk sınırını aşan yegâne din düzeyine çıkmış kült, futboldur. Günümüzde futbol gerek semavi gerek gayrisesmavi hiç bir dinin ulaşamayacağı kadar cemaate sahiptir.

Din, etkisi toplumdan topluma değişkenlik gösterse de müntesiplerine yeni bir yaşam biçimi sunarak hayatı şekillendirmede başat bir konumda yer almaktadır. Dinler, müntesiplerinin daha mutlu bir hayat yaşamalarını sağlamak içintören ayin ve ibadet gibi birlikteliği sağlayan, kaynaşmayı güçlendiren mekanizmalar ortaya koyarak toplumsal işlevlerini de yerine getirmektedirler. Günümüzde, bireyler hayata daha ferdiyetçi baktıkları için toplum daha seküler bir yaşam tarzını benimsemektedir. Farklı bakış açılarından hareketle farklı din tanımlamaları yapılmıştır. Bu tanımlamalarda dinin ya ilahi boyutu ya da toplumsal boyutu ön plana çıkartılmıştır. İster toplumsal fonksiyonları yerine getirmede insanlara yol gösteren olgu olarak tanımlansın isterse de kutsalın tecrübesi olarak tanımlansın sonuçta din, toplumları yönlendiren bir kavramdır. Tarih boyunca dinsiz bir topluma rastlanılmamıştır. Toplumları yönlendiren kavramlardan biri de spordur. Spor da insanlık açısından din kadar eski sayılabilecek bir kavramdır. Ferdi olarak güç veya sağlık için yapılan belirli vücut hareketleri olarak başlamıştır. Ancak günümüzde bireysel bir sağlık uygulaması olmanın çok ötesine geçmiştir(Eke, 2014: 3). Din ve spor arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Her iki kurum da çevresindeki insanlarla ortak bir payda da buluşup mutlu olma duygusunu güçlendirme istemektedir.

Antik Yunan’da spor, filozoflar tarafından benimsenmiş, sağlam kafa sağlam vücutta bulunur anlayışıyla desteklenmiştir. Hinduizm’de de vücut, insanın mabedi olarak sayılarak vücudun zinde tutulması amacıyla spor yapılması teşvik edilmiştir. İslâm dininde, haramların işlenmesine mani olduğu, hakların ihlâlîne, görevlerin ihmaline yol açmadığı sürece spor câiz görülmüş hatta Hz. Peygamber tarafından teşvik edilmiştir. Hristiyanlık’ta ise sporun özellikle Sanayi Devrimi sonrasında geniş kitleleri etkileme ve hitap etme gücünden faydalanılmış ve bu amaçla çeşitli kulüpler kurulmuştur.“İngiltere’de Aston Villa kulübü yalnızca erkeklerin katıldığı bir İncil sınıfının katılımcıları arasından, Birmingham City kulübü Kutsal Trinity Kilisesi’nce, Bolton kulübü İsa kilisesine mensup olanlarca, Everton kulübü ise St. Domingos Congregational kilisesinin Pazar okullarına gidenler tarafından kurulmuştur. Arjantin’de ünlü futbolcu Maradona’yı kutsal bir figür olarak görenler bir cemaat oluşturmuştur. Arjantin ve Brezilya’da futbol tutkusu taraftar mezarlıklarının kurulmasına

kadar varmıştır.” (Eke, 2014: 7). Osmanlı döneminde de spor faaliyetlerine önem verilmiş pehlivanlar, kemankeşler ve okçular tekkesi o dönemde spor uygulamalarının başını çekmiştir. Dini eğitimin de verildiği bu tekkelerde sporcuların yeme, içme ve barınmaları da sağlanmış aynı zamanda dışardan gelen halk buralarda karınlarını doyurmuştur. O dönemde bu tekkeler, toplumsal birliği ve yardımlaşmayı sağlayan önemli kurumlar olarak görülmüştür (Atalay, 2014: 145).

İnsanların beraber olması sonucunda ortaya çıkan sinerjinin toplumsal birliği sağlaması, beden sağlığını temin etmesi gibi sebeplerden yapılması teşvik edilen spor faaliyetlerinde, son yıllarda taraftarlık, oyundan daha çok öne çıkarılmaktadır. Müsabakaların oynandığı stadyumlar tapınaklar şeklinde görülmeye başlanmış ve müsabakalar da dini ritüellerin parçaları haline dönüşmüştür. Takım forma ve bayrakları dini semboller olarak görülüp takımlarının renkleri neredeyse kutsal birer ikon haline gelmektedir. Türkiye’de de durum dünyadan çok farklı değildir. Fanatik derecede futbol tutkunu olan Müslüman bireyler, artık ibadethanelerde hissettiği huzuru, stadyumlarda spor müsabakalarındaki haz ile değişebilmektedir. İbadetler için önceden yapılan hazırlıkta hissedilen huşu ve bilinç hali, maçlardan önce arkadaş gruplarıyla eğlenerek maça hazırlık yapmaya evrilmiştir. İbadetlerle Allah’a yaklaşmak düşüncesi, taraftarı olduğu takımın antrenmanlarını takip etme hazzıyla benzeşebilmektedir. Beraber kılınan namazın verdiği birlik hali, maçlardan önce ya da maç sırasında büyük stadyumlardaki taraftar gruplarıyla söylenen takım şarkılarına dönüşebilmektedir.

Aile fertleri de yeni doğan çocuğa kendi takımının taraftarı olması için verdikleri hediyelerle adeta yarışmaktadır. Din bilgisinin tam olarak verilmediği bir ortamda yetişen ve erken yaşta takım taraftarı olan bireyler zamanla kendilerini dindarlıkla değil taraftarlıkla ilişkilendirmektedir. Hayat biçimini ve kurallarını öncelikle taraftarlık ve takımlar belirlemektedir. Sporcuların kazandığı astronomik paralar ve bunun neticesinde yaşanan parıltılı hayat insanları cezbetmekte, aileler için, taraftarlığın yanında oyuncu olması için çocuklarını spor kulüplerine kayıt ettirmek de cazip hale gelmektedir.

SONUÇ

Popüler kültürün olumsuz etkilerini daha aza indirmek için de popüler kültürü eğitim alanında daha aktif kullanmak gerekmektedir. Bunun için gerekli kurumlar tarafından yapılan araştırmaların sayıları artırılmalı, öncelikli olarak öğrencilere, öğretmenlere popüler kültürün ne olduğu ile ilgili düzenli bilgiler verilmelidir (Gündüz, 2015: 281). Belirli dönemlerde, okullarda yapılması gereken toplantı ve seminerlerle, o dönemin yaygın popüler kültürü içinde, Türk eğitim ve ahlak yapısına uymayan davranış ya da eylemler hakkında bilgi verilip farklı alternatiflere yönlendirilmelidir. Öğretmenlere o dönemde yaygın popüler kültür öğelerinden bilgiler ayıklanarak öğrencinin dikkatini çekebilecek şekilde nasıl verilmesi gerektiği anlatılmalıdır. Pilot olarak seçilen bazı okullarda gündelik yaşamın değerlendirilmesinde kullanabilmek için popüler kültür dersi verilmelidir. Sosyal medyayı aktif bir şekilde kullanan bireyler için eğitimle ilgili devlet kurumları, bu alanda eğitim faaliyeti uygulamak için çalışmalar yapmalıdır. Milli Eğitim ve Kültür bakanlığı twitter, instagram ve facebook adreslerinden düzenli olarak hap bilgiler yayınlamalıdır. Eğitim faaliyetlerinde kullanılmak üzere var olan Android ve İos uygulamaları daha da geliştirilmeli ve bunu sağlamak için kurum bünyesinde daha yetkin eleman buldurulmalıdır. Örneklerden de anlaşılacağı üzere, popüler kültür öğelerinin aynı anda birden fazla kişiye etki etme imkânı fazladır. Tüm popüler kültür öğelerini tehdit olarak algılamamak gerekir. Görsel ve işitsel örneklerinin daha etkili olması nedeniyle popüler kültürü öğrencilerle daha kolay iletişim kurulmasına olanak sağlayan aynı zamanda derslere motive olmayı artırıcı bir araç olarak görüp faydalanmak gerekmektedir.

Popüler kültürün önemli araçlarından biri olan televizyona, faydalarının yanındadinibireğlencearacıolaraksunduğu, dinideğerleri zayıflattığı, halkahitapedenvaiz

tipinin ön plana çıkartılarak detaylandırıldığı ve din âlimi ciddiyeti algısının yok edilmek istendiği gibi eleştiriler de mevcuttur (Bilis, 2017: 201). Televizyon yayınlarının insanların düşüncesi ve davranışlarını aşırı şekilde etkileyebildiği gerekçesiyle çeşitli toplumsal gruplar tarafından da eleştirilmektedir (Akgül(a), 2017:194). Bunun yanında en basit ilmi kitaplarından öğrenilecek derecede temel dini soruların ekranda gözükmüş 30 saniyelik meşhur olma kaygısıyla sorulması, bu çeşit dini programların üzerinde durulmamış en ciddi zaaflarından biri olarak öne çıkmaktadır. Önemli dini günlerde televizyondan yapılan canlı yayınlar esnasında insanların, ibadet yerlerine giderek ibadetlerini yapmak yerine, televizyon başında ibadetlere katılım örneğini sergilemektedir. Bu şekilde klasik dini cemaat yapısı önemini kaybederek televizyon dindarlığı şeklinde yeni bir dindarlık formu ortaya çıkmaktadır.

Hayatımıza 1980'lerde giren televizyon, başlangıçta mahalle sakinlerini ve aile fertlerini bir araya getirmiştir. İlerleyen yıllarda ise insanların aralarındaki iletişimin minimum düzeye inmesine sebebiyet vermiştir (Hamamcı, 2017: 97). Televizyon yüzünden yaşamın içindeki çoğu aktiviteden kendini soyutlayan bireyler, kendi tercihleriyle hayatlarını televizyon başı hapsine dönüştürmüşlerdir. Özel televizyon kanallarındaki dini programlar sayesinde de bu hapis, aynı zamanda kendini manevi bir içeriğe de büründürmüştür.

Günümüzde internet bireylere, örgütsel yapı ya da devlet baskısından uzak bir iletişim ortamı sağlamaktadır. Bu da düşünce ve ifade özgürlüğü açısından önemli katkılar sağlamaktadır. Forumlar, bloglar, Youtube, Facebook, Instagram, Twitter ve daha birçok farklı sosyal medya platformu şeklinde kendisini gösteren alanlar, kişilerin dini düşünce ve inançlarını serbest bir şekilde ifade edebilmesine imkân tanımaktadır. Dini bilgi edinmek internet ortamında bir tık ile ulaşılabilecek seviyeye gelmiştir (Haberli, 2016: 1321). Bugün neredeyse bütün din, mezhep veya dini gruplara ait internet siteleri ve sosyal medya oluşumları mevcuttur. Bu durum, dağıntık hâldeki cemaat mensuplarının, zaman ve mekân sorunlarını hâllererek iletişim kurmalarına imkân tanımakta, popüler kültürün modern enstrümanları cemaatler tarafından yoğun olarak kullanılmaktadır.

İnsan vücudunun görevlerini yerine getirebilmesi için kişinin günde yaklaşık 8 ila 10 bin adım arasında yürümesi gerekmektedir. Spor, sağlığın yanında gençlere kötü alışkanlıklara düşmeme ve sosyalleşme bakımından çok büyük faydalar da sağlamaktadır. Lakin spor faaliyetlerini izlemekte ve taraftar olmakta spor yapmak gibi bir gaye yoktur. Dinin işlevlerinden olan kişiye mutluluk verme ve toplumu bir arada tutma gibi işlevleri günümüzde spor ve taraftarlıkla yer değiştirilmeye çalışılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akgül, Mehmet. (2008), *Medya ve Din: Radyo İletişimi ve Gözyaşı FM Örneği, Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6, 34-51
- Akgül, Mehmet. (2017) *Dijitalleşme ve Din, Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 186-196
- Atalay, Ahmet, Akbulut, Abdullah Kürşad. (2014), *Türk Spor Kültürünün Eşsiz Örneği: Okçular Tekkesi, Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 18, 144-154
- Atan, Uğur. (2012), *Medya Teknolojileri, Kültür ve Sanat Eğitimi İlişkisi, İdil Dergisi*, 4, 141-157
- Bilis. Ali Emre. (2017) *Modern Yaşamda Dini Değerlerin Televizyonda Temsili: "Nihat Hatipoğlu İle İftar" Programı Örneği, Selçuk Üniversitesi, İletişim Fakültesi Dergisi*, 4, 181-199
- Durdu, Ebru. (2009), *Reklamlardaki İmgelem Gücünde Yaşanan Paradoksal Olgular*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, .36-47.
- Eke, Özdemir. (2014) *Din Spor İlişkisi Shaolin Tapınağı Örneği, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum*, 1-9

- Furat, Ayşe Zişan. (2010), Popüler Kültürün Din Eğitime Yansımaları, Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(11), 141-153
- Gül, Gülbahar. (2004), Birey Toplum Eğitim ve Öğretmen, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 219-231
- Gündüz, Yudum. (2015), Popüler Kültürün Görsel Sanatlar Dersine Olası Yansımaları, *Uluslararası Türk Eğitim Bilim Dergisi*, 4, 267-281
- Güven, İsmail ve Güvenoğlu, Serkan. (2014), Popüler Kültür'ün Sınıf İçi Öğretim Uygulamalarına Adaptasyonuna Yönelik Niteliksel Bir Araştırma, *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 39(171), 344-360
- Haberli, Mehmet. (2016), İnternet Çağında Din: Konu ve Yaklaşımlar, *Şeyh Edebali Üniversitesi Sempozyum ve Konferanslar Serisi*, Şeyh Edebali Üniversitesi Yay, 2, 1319-1331
- Hamamcı, Elif. (2017), Televizyon ve Sosyal Medya İlişkisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 89-98
- Özgan, Habib Mustafa. Arslan, Cüneyt ve Kaya, Mevlüt. (2014), Popüler Kültürün Öğrenci Davranışları Üzerinde Belirlenen Etkileri, *Ekav Akademi Dergisi*, 58, 469-485
- Özkan, Hasan Hüseyin. (2016). Popüler Kültür ve Eğitim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38
- Şimşek, Şafak. (2010), Yaşam Tarzı Üzerinde Popüler Kültürün Belirleyiciliği ve Kitle İletişim Araçlarının Etkisi: Türkiye'de Punk Kültürü Örneği, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya, 21-32

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN SAĞLIK ALGILARININ VE DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Fatma Betül ŞENOL¹

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD,
Afyonkarahisar, E-mail: fatmabetulsenol@gmail.com

Tuğçe AKYOL²

² Afyon Kocatepe Üniversitesi, E-mail: akyol.tugce@gmail.com

Özet

Sağlık, bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren tüm yaşamlarını etkileyen ve temel ihtiyaçları arasında yer alan önemli bir kavramdır. Sağlık, günümüzde bütüncül bir yaklaşımla “bireyin tam olarak iyilik hali içerisinde bulunması” olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların sağlığa ilişkin bilgilerinin olması, sağlıklı olmak için uygun davranışları edinmelerini, bu davranışları yaşamlarında uygulamalarını, çocukların sağlıklı gelişim göstermelerini ve kendilerine yeten bireyler olmalarını sağlamaktadır. Tüm bunların sağlanması için öncelikle çocukların sağlığa ilişkin algılarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların sağlığa ilişkin algılarının ve sağlık davranışlarının çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı eş zamanlı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar ili Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi bağımsız anaokullarında eğitim gören 60-72 aylık 122 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Bilir Seyhan (2013) tarafından geliştirilmiş “Sağlık Avcısı Çocuklar, Sağlığın Peşinde” görüşme formu ve Aydos (2013) tarafından geliştirilmiş “Sağlık Eğitimi Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, “Sağlık Avcısı Çocuklar, Sağlığın Peşinde” görüşme formu 122 çocuğa araştırmacılar yüz yüze görüşme ile “Sağlık Eğitimi Ölçeği” ise 122 çocuğun öğretmenlerine dağıtılmış ve her bir çocuk için doldurmaları yolu ile toplanmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Ölçekten elde edilen puanlar ortalama, standart sapma, en büyük ve en küçük olarak sunulmuştur. Kolmogorow Simirnov testine göre normal dağılım göstermeyen veriler Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Görüşmelerde elde edilen sonuçlar incelendiğinde, çocukların sağlıklı olmayı ve sağlığı bozan durumlar beslenme, hasta olmama ve sağlıklı olma, spor yapma, sağlığı bozan etmenler (sigara, mikrop, spor yapmama gibi) olarak algıladıkları görülmektedir. Ölçekten alınan puanlar incelendiğinde, çocukların ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından yüksek puan aldıkları görülmektedir. Cinsiyete göre sağlık eğitim ölçeğinden alınan puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, çocukların okul öncesi dönemden itibaren sağlığa karşı algılarının olumlu olması ve sağlıklı davranış göstermelerinin kalıcı hale gelmesi için çocuklara aile katımlı veya aile eğitimi ile birlikte sağlık eğitimi verilmesi ve 2013 Okulöncesi Eğitim Programı’nda yer alan kazanım ve göstergelerde sağlığa ilişkin kavramlara yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık algısı, sağlıklı davranış, okul öncesi öğretmen, okul öncesi dönem.

EXAMINATION OF HEALTH PERCEPTIONS AND BEHAVIORS OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

Health is an important concept that affects all lives of individuals starting from early childhood and is among their basic needs. Today, health is defined as “the individual being in full well-being” with a holistic approach. Preschool children’s knowledge of health enables them to acquire appropriate behaviors to be healthy, to apply these behaviors in their lives, to develop healthy children and to become self-sufficient individuals. In order to achieve all of these, it is thought that it is important to determine children’s perceptions of health first. In this direction, the study aimed to evaluate the perceptions and

health behaviors of preschool children from the perspective of children and preschool teachers. In this study, a simultaneous mixed method, in which qualitative and quantitative approaches are used together, was used. The study group of the research consists of 122 children aged 60-72 months, who are educated in official independent kindergartens affiliated with the National Education Directorate of Afyonkarahisar. As a data collection tool, "Health Hunter Children, In Pursuit of Health" interview form developed by Bilir Seyhan (2013) and "Health Education Scale" developed by Aydos (2013) were used. The data were distributed to 122 children through face-to-face interviews with the researchers and the "Health Education Scale" by the teachers of 122 children and they were collected by filling out the interview form "Children of Health Hunter, In Pursuit of Health" for each child. The data obtained from the interview form were evaluated by content analysis. The scores obtained from the scale are presented as mean, standard deviation, maximum and smallest. Data that did not show normal distribution according to Kolmogorow Simirnov test were compared with Mann Whitney U test. When the results obtained from the interviews are examined, it is seen that children perceive health and conditions that impair health as nutrition, not being sick and being healthy, doing sports, and factors that affect health (such as smoking, microbes, not doing sports). When the scores obtained from the scale are examined, it is seen that the children get high scores from the whole scale and its sub-dimensions. When the scores obtained from the health education scale by gender were compared, it was seen that there was no statistically significant difference. In line with the results obtained from the study, in order for children to have positive perceptions of health from the preschool period and to make healthy behaviors permanent, providing health education to children with family participation or with family education and the concepts of health in the objectives and indicators in the 2013 Preschool Education Program It may be suggested to take place.

Keywords: Perception of health, healthy behavior, preschool period, preschool teacher.

GİRİŞ

Sağlık, bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren tüm yaşamlarını etkileyen ve temel ihtiyaçları arasında yer alan önemli bir kavramdır. Dünya Sağlık Örgütü sağlığı “sadece hastalığı olmayan veya sağlıklı olmayan bir durum değil, aynı zamanda bedensel, ruhsal ve sosyal refahın sağlandığı tam bir iyilik halidir.” şeklinde tanımlamaktadır. Başka bir ifade ile sağlık, bireylerin sadece fiziksel veya ruhsal yönde hasta olmama, vücudun düzenli çalışması sosyal anlamda iyi hissetmeleri, iyi durumda, kaliteli, mutlu yaşamaları ve formda olmaları ile ilişkilidir (Araz, Harlak & Meşe, 2007; World Health Organization, 1948). Sağlık ile ilgili tüm bu durumların kazanılmasının bireylerin yaşam kalitesini ve toplumun refahını arttıracakları belirtilmektedir (Allen, 2011; Felitti & Anda, 2010).

Günümüzde teknolojik gelişmeler doğrultusunda bireylerin daha az hareketli ve stresli bir yaşam sürdükleri görülmektedir. Bu nedenle sağlıklı bireylerin yetişebilmesi için sağlığı geliştirilmesi, korunması ve optimal sağlık düzeyine ulaşılması gerekmektedir (Sönmez & Bilir Seyhan, 2016). Sağlığın geliştirilmesi, bireylerin sağlıklı davranışlar gösterebilmeleri ve sağlıklı olabilmeleri için kendi sağlıkları üzerinde kontrollerinin artırılması ve geliştirilmesi sürecidir (Ozcan & Bozhuyuk, 2013). Bireylerin optimal sağlık düzeyine ulaşması için fiziksel sağlık (beslenme, formda olma, hasta olmama gibi), duygusal sağlık (duygularını yönetebilme ve kontrol edebilme, stresi yönetebilme gibi), zihinsel sağlık (değişikliklere uyum sağlama, eğitim düzeyi, zorluklarla başa çıkabilme, başarılı olma, motivasyon gibi), ruhsal sağlık (hedeflere sahip olma, iyilik, iyi hissetme, sevme gibi) ve sosyal sağlık (aile ve arkadaşlar ile iyi ilişki kurma, toplum içinde kabul edilme gibi) boyutlarının bir arada geliştirilmesi gerekmektedir. Optimal sağlığın tam olarak geliştirilebilmesi için bu boyutların bütüncül bir şekilde erken çocukluk döneminden itibaren desteklenmesi gereklidir (Mansourian, 2009; Walker vd., 2015). Bunun için de öncelikle çocukların sağlığa yönelik olumlu algı, tutum ve davranışları olması gerekmektedir.

Çocuklar sağlık ile ilgili kavramları kendi deneyimleri ile organize ederek ifade etmektedirler. Bireylerin sağlığa ilişkin bilgi düzeylerinin, sağlığı organize etmek ve değerlendirmek için referans çerçeveleri sağlayan inançlar, beklentiler, algılar, değerler, güdüler ve tutumlar ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Jutras vd., 2003). Erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin bedensel, toplumsal ve ruhsal sağlıkları ve sağlık alışkanlıkları ile ilgilenmek, mutlu ve sağlıklı bir toplum yetiştirmek anlamına gelmektedir (Bahar, 2010). Sağlık çocukların yetiştirilmesi, sağlıklı gelecek anlamına gelmekte olup toplumun kaliteli bir biçimde yaşaması için bir fırsattır. Ayrıca sürdürülebilir bir gelişmenin anahtarıdır (UNDP, 1999). Çocukların sağlıklı bir biçimde yetişmesi temel insan hakkıdır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çevrenin çocukların sağlıklarını destekleyici biçimde olması gerektiği vurgulanmaktadır (UNICEF, 2004). Çocukların sağlıklı ve iyilik hali içinde olmaları için sağlık ile ilişkili günlük yaşam durumlarına katılım sağlamaları ve hem çevresel özellikleri hem çocukların özelliklerini ve davranışlarını kapsayacak biçimde bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılması gereklidir (WHO, 2001; Almqvist, 2006; Raspa, McWilliam, & Maher Ridley, 2001).

Erken çocukluk dönemi, çocukların ileriki yaşlarda sağlıklarını etkileyecek olumlu sağlık davranışlarını, kavramlarını ve tutumlarını kazanmaları için önemli bir dönemdir (Cefai & Camilleri, 2015; Kenny, 2009). Sağlık kavramı çocukluk döneminde yavaş yavaş gelişmektedir. Çocukların hastalık ve sağlık kavramı algıları ile ilgili yapılan araştırmalar Piaget'in bilişsel gelişim aşamalarına dayanarak açıklanmaktadır. Bu açıklamalara göre küçük çocuklar belirli bir kavramı, yakın çevrelerinde somut olarak gördüklerini ve karşılaştıkları deneyimlerini kullanarak organize etmektedirler (Bares & Gelman, 2008; Jutras vd., 2003). Çocukların sağlık anlayışı incelendiğinde, Piagetçi bakış açısıyla çocukların sağlık kavramını erken dönemlerde somut kavramları ve durumları kullanarak ve izleyerek açıkladıkları, ilerleyen dönemlerde ise sağlığı geniş bir perspektifte tüm boyutlarını dikkate alarak yorumladıkları görülmektedir (Normandeau, Wins, Jutras, & Hanigan, 1998). Çocukların erken yaşlardan itibaren olumlu sağlık algılarına sahip olmaları ilerleyen yaşlarda sağlıklı davranışları tutum ve davranışlarına kolaylıkla aktarmalarına ve sağlıklı bir bireyler olarak yetişmelerine etki etmektedir (Susman, Dorn, Feagans & Ray, 1992). Bu nedenle çocukların sağlık algılarının ve sağlık davranışlarının belirlenmesi önem taşımaktadır (Almqvist, Hellnäs, Stefansson, & Granlund, 2006).

Çocukların sağlık algıları ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak, çocuklardaki olumlu sağlık davranış gelişimini desteklemek, sağlıksız davranışları en aza indirmek için önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde çocukların sağlık algılarını, sağlığa ilişkin görüşlerini (Bilir Seyhan, 2013; Cetin, Ozarslan, Isik, & Eser, 2012; Normandeau vd., 1998; Wang, 2004), sağlık davranışlarını (Almqvist vd., 2006; Aydos & Tuğrul, 2015) inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak literatürde çocukların sağlık algılarını ve sağlık davranışlarını birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış olması, alanda eksiklik olduğunu düşündürmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların sağlık algılarını ve davranışlarını inceleyen bir çalışmanın yapılmasının okul öncesi öğretmenleri, araştırmacılar, aileler ve öğretmenler için önem taşıyacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışma okul öncesi dönemdeki çocukların sağlık algılarının ve davranışlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklar sağlık ve sağlığa ilişkin kavramları nasıl algılamaktadır?
- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sağlık davranışları ne düzeydedir?
- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sağlık davranışları çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, hem nicel hem de nitel verilerin eşit derecede öneme sahip olması, verilerin birlikte değerlendirilip yorumlanması nedeniyle eş zamanlı karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemde nitel ve nicel veriler birlikte toplanır, veriler birleştirilerek araştırma probleminden elde edilen sonuçlar birlikte yorumlanır (Creswell&PlanoClark, 2014). Çocukların sağlık algıları bu araştırmanın nitel verilerini, sağlık davranışları ise araştırmanın nicel verilerini oluşturmuştur. Nitel veriler, çocuklar ile yapılan birebir görüşmeler yoluyla, nicel veriler ise öğretmenler tarafından doldurulan ölçekler yoluyla toplanmış ve elde edilen tüm veriler birlikte yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi bağımsız anaokullarında eğitim gören 60-72 aylık 122 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların %44,3'ü kız, %55,7'si erkektir. Annelerin %13,1'i ortaokul,%27,9'u lise, %59,0'ı üniversite; babaların %9,0'ı ortaokul, %21,3'ü lise ve %69,7'si üniversite mezunudur. Ailelerin gelir durumları incelendiğinde %53,3'ü iyi, %41,0'ı orta, %5,7'sinin kötü olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel bilgi formu, "Sağlık Avcısı Çocuklar, Sağlıkın Peşinde" görüşme formu ve "Sağlık Eğitimi Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda çocukların cinsiyeti, anne baba eğitim durumları, gelir durumlarına dair sorular yer almaktadır.

Sağlık Avcısı Çocuklar, Sağlıkın Peşinde

Bilir Seyhan (2013) tarafından geliştirilmiş bir görüşme formudur. Formda çocukların sağlık ve sağlık kavramlarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmış 9 soru yer almaktadır. Çocuklara onlar için bir oyun hazırlandığı ve bu oyunun oynanabilmesi için sorulacak sorulara cevap vermeleri gerektiği ifade edilmekte, eğer çocuklar devam etmek isterlerse sorulara geçileceği belirtilmektedir. Görüşme soruları çocuklara yüz yüze sessiz bir ortamda sorulmuş ve çocukların cevapları ses kaydı ile kaydedilmiştir.

Sağlık Eğitimi Ölçeği

Ölçek okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların sağlıklı gelişimlerini değerlendirmek için Aydos (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beş basamaklı likert tipindedir. Sağlık Eğitimi Ölçeği Kişisel Güvenlik ve İlk Yardım (25 madde), Temizlik ve Öz bakım (26 madde), Beslenme (20 madde), Uyku (7 madde), Ruh Sağlığı ve Sosyal İlişkiler (20 madde), İhmal ve İstismar (19 madde) alt ölçeklerinden oluşmaktadır. İhmal ve İstismar alt ölçeği çalışmada kullanılmamıştır. Ölçeğin alt ölçeklerinin Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde, Kişisel Güvenlik ve İlk Yardım .945, Temizlik ve Öz bakım .934, Beslenme .936, Uyku .885, Ruh Sağlığı ve Sosyal İlişkiler .934, İhmal ve İstismar .941 olduğu görülmüştür (Aydos, 2013).

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocuklardan ve öğretmenlerinden toplanmıştır. Görüşme soruları çocuklara yüz yüze sessiz bir

ortamda sorulmuş ve çocukların cevapları ses kaydı ile kaydedilmiştir. Sağlık Eğitimi Ölçeği ise öğretmenler tarafından her bir çocuk için doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Veriler iki araştırmacı tarafından okunmuş ve kodlamalar yapılmıştır. Farklı kodlamalar birlikte tekrar görüşülerek değiştirilmiştir. Oluşturulan kodlar incelenerek temalar oluşturulmuş ve kodlar temalar altında toplanmıştır. Kodlar ve temalar karşılaştırılarak yeniden incelenmiş, sonrasında kodlara ve temalara son şekli verilmiştir. Kodlamalara ilişkin frekans yüzde tabloları oluşturulmuştur. Sağlık Eğitimi Ölçeğinden elde edilen puanlar ortalama, standart sapma, en büyük ve en küçük olarak sunulmuştur. Kolmogorow-Smirnov testine göre normal dağılım göstermeyen veriler Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır.

Güvenirlilik

Güvenirlilik kapsamında çocukların görüşme sorularına verdikleri cevaplar iki ayrı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar arasındaki uyumun yüzdesinin belirlenmesi amacıyla güvenirlilik analizi yapılmıştır. Güvenirlilik analizinde Kodlayıcılar Arası Güvenirlilik Yüzdesi=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik analizi sonucunda iki araştırmacı arasındaki uyum .83 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmacılar arasındaki uyumun yüksek olduğu söylenebilir (Miles & Huberman, 1994).

BULGULAR

Bu bölümde görüşme formundan ve ölçekten elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 1.

Çocukların Sağlığa İlişkin Algılarına Yönelik Elde Edilen Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	Frekans	Yüzde
Beslenme	sağlıklı yiyecek/içecek: 299, yemek yemek: 88, sağlıklı/iyi beslenme: 39, vitamin: 3, acı yeme: 2	431	40,43
Sağlığı bozan etmenler	Sağlıksız besinler: 151, mikroplar:19, çöp/çevre kirliliği: 19, hava kirliliği: 7, sigara 8, tehlikeli hayvanlar 6, spor yapmama: 3, soğukta kalma: 1	214	20,08
Güvenli yaşam	hasta olmama: 42, sağlıksız beslenmeme: 26, mikroplardan korunma:7, ilaç kullanma: 6, mevsime uygun giyinme: 1,uyku:3	85	7,97
Hastalık durumu	Doktor/hastaneye gitme: 38, İlaç içme: 25, Dinlenme/dışarı çıkmama 15	78	7,32
İyilik hali	güç/dayanıklılık: 17, Sağlıklı olma: 16, iyi görünmek/olma: 11, İyi/güzel: 8, iyi/mutlu hissetme: 7, vücudun iyi çalışması:1 güzel yaşamak:1 Güven: güvende olma:1, güvenli yaşama:1 Büyüme:9	70	6,57
Temizlik	el yıkama:21, diş fırçalama: 18, banyo yapma:9, temizlik malzemeleri: 4, temiz olma:2, yüz yıkama:2, tırnak kesme: 1	57	5,35
Canlı	anne/baba: 1, hayvan: 13, arkadaşım: 1,bitki:35, insan 3	53	4,97
Spor	spor/spor yapma: 24, koşu yapma: 7, egzersiz/jimnastik: 5 Fiziksel aktivite (Oyun-parkta/bahçede):12	48	4,50
Çevre sağlığı	çöp atmama 17, her yeri temiz tutma: 12, havanın kirlenmemesi: 1	30	2,81

Toplam	1066	100,00
---------------	------	--------

Çocukların sağlık kavramları ve sağlığa ilişkin algılarını belirlemek için yapılan görüşmeler verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde dokuz temaya ulaşılmıştır. Çocukların verdikleri yanıtlar incelendiğinde, 431 ifadenin beslenme, 214 ifadenin sağlığı bozan etmenler, 85 ifadenin güvenli yaşam, 78 ifadenin hastalık durumu, 70 ifadenin iyilik hali, 57 ifadenin temizlik, 53 ifadenin canlı, 48 ifadenin spor, 30 ifadenin çevre sağlığı temalarına uygun olduğu belirlenmiştir.

Beslenme temasına ait kategoriler incelendiğinde, 229 ifadenin sağlıklı yiyecek/içecek, 88 ifadenin yemek yemek, 39 ifadenin sağlıklı/iyi beslenme, 3 ifadenin vitamin, 2 ifadenin acı yeme kategorisine uygun olduğu belirlenmiştir.

Sağlığı bozan etmenler temasına ait kategoriler incelendiğinde, 151 ifadenin sağlıksız besinler, 19 ifadenin mikroplar, 19 ifadenin çöp/çevre kirliliği, 7 ifadenin hava kirliliği, 8 ifadenin sigara, 6 ifadenin tehlikeli hayvanlar 6, 3 ifadenin spor yapmama, 1 ifadenin soğukta kalma kategorisine uygun olduğu belirlenmiştir.

Güvenli yaşam temasına ait kategoriler incelendiğinde, 42 ifadenin hasta olmama, 26 ifadenin sağlıksız beslenmeme, 7 ifadenin mikroplardan korunma, 6 ifadenin ilaç kullanma, 1 ifadenin mevsime uygun giyinme, 3 ifadenin uyku kategorisine uygun olduğu belirlenmiştir.

Hastalık durumu temasına ait kategoriler incelendiğinde, 38 ifadenin doktor/hastaneye gitme, 25 ifadenin ilaç içme, 15 ifadenin dinlenme/dışarı çıkmama kategorisine uygun olduğu belirlenmiştir.

İyilik hali temasına ait kategoriler incelendiğinde, 17 ifadenin güç/dayanıklılık, 16 ifadenin sağlıklı olma, 11 ifadenin iyi görünmek/olma, 9 ifadenin büyüme, 8 ifadenin İyi/güzel, 7 ifadenin iyi/mutlu hissetme, 1 ifadenin vücudun iyi çalışması, 1 ifadenin güzel yaşamak, 1 ifadenin güvende olma, 1 ifadenin güvenli yaşama kategorisi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Temizlik temasına ait kategoriler incelendiğinde, 21 ifadenin el yıkama, 18 ifadenin diş fırçalama, 29 ifadenin banyo yapma, 4 ifadenin temizlik malzemeleri, 2 ifadenin temiz olma, 2 ifadenin yüz yıkama, bir ifadenin tırnak kesme kategorisi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Canlı temasına ait kategoriler incelendiğinde, 35 ifadenin bitki, 13 ifadenin hayvan, 3 ifadenin insan, bir ifadenin anne/baba, 1 ifadenin arkadaşım kategorisi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Spor temasına ait kategoriler incelendiğinde, 24 ifadenin spor/spor yapma, 12 ifadenin Fiziksel aktivite (Oyun-parkta/bahçede), 7 ifadenin koşu yapma, 5 ifadenin egzersiz/jimnastik kategorisi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Çevre sağlığı temasına ait kategoriler incelendiğinde, 17 ifadenin çöp atmama, 12 ifadenin her yeri temiz tutma, 1 ifadenin havanın kirlenmemesi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2.

Çocukların Sağlık Eğitim Ölçeği'nden aldıkları puanlar

Alt Testler	Ortalama	Ortanca	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Kişisel Güvenlik ve İlk Yardım	113,52	117,00	11,889	71	125
Temizlik ve Özbakım	118,52	120,00	11,258	79	130
Beslenme	86,84	87,50	10,389	57	100
Uyku	29,82	30,00	4,865	21	35

Ruh Sağlığı ve Sosyal İlişkiler	85,05	86,00	8,419	58	95
Toplam	433,74	437,00	39,513	329	485

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların Sağlık Eğitimi Ölçeği'nin "Kişisel Güvenlik ve İlk Yardım" alt testinden 113,52±11,889, "Temizlik ve Özbakım" alt testinden 118,52±11,258, "Beslenme" alt testinden 86,84±10,389, "Uyku" alt testinden 29,82±4,865 ve "Ruh Sağlığı ve Sosyal İlişkiler" alt testinden 85,05±8,419 puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 3.

Çocukların sağlık algılarının cinsiyetlerine ilişkin karşılaştırılması

Alt testler	Cinsiyet	Ortalama	Ortanca	U	p
Kişisel Güvenlik ve İlk Yardım	Kız	115,57	120,00	1542,000	,128
	Erkek	111,88	115,00		
Temizlik ve özbakım	Kız	119,59	120,50	1677,500	,411
	Erkek	117,66	120,00		
Beslenme	Kız	87,26	89,50	1759,500	,691
	Erkek	86,50	87,00		
Uyku	Kız	30,04	32,50	1731,500	,582
	Erkek	29,65	29,00		
Ruh Sağlığı ve sosyal ilişkiler	Kız	86,30	87,50	1476,500	,063
	Erkek	84,06	85,50		
Toplam	Kız	438,76	452,00	1598,000	,220
	Erkek	429,75	432,50		

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların sağlık eğitimi ölçeğinden aldıkları puanlar ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın amacı okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların sağlık algılarını ve sağlık davranışlarını incelemektir. Bu bölümde görüşme sorularından ve ölçekten elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Sağlık, Dünya Sağlık Örgütü'nün belirttiğine göre bütüncül olarak “sadece hastalığı olmayan veya sağlıksız olmayan bir durum değil, aynı zamanda bedensel, ruhsal ve sosyal refahın sağlandığı tam bir iyilik halidir.” şeklinde tanımlamaktadır. Yani bütüncül yaklaşımda sağlık sadece hasta olma/olmama durumu anlamına gelmemekte, altında çok sayıda boyut barındırmaktadır. Çocukların sağlık algılarına ilişkin yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen kategoriler incelendiğinde çocukların sağlığı Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına uygun olarak bütüncül yaklaşımla ifade ettikleri söylenebilir. Ayrıca çocukların sağlığı ifade ederken, sağlığın geliştirilmesine ve sağlığın korunmasına odaklandıkları söylenebilir. Çünkü sağlığı sadece hasta olmama değil, daha çok sağlığı geliştiriciyi beslenme, sağlığı bozan etmenlerden uzak durma, güvenli yaşam, iyilik hali, temizliğe dikkat etme, spor yapma, çevre sağlığını sağlama şeklinde bütüncül ve çok boyutlu ifade ettikleri görülmektedir.

Çocukların sağlık algıları, sağlığa ilişkin görüşleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, dört yaş grubundaki çocukların sağlığı geliştiren yiyecekleri ve etkinlikleri ön plana çıkardıkları (Nguyen, Gordon, & McCullough, 2011), 4-5 yaş grubundaki çocukların sağlığı beden (hasta olmama), katılım (oyun oynama) ve çevre kategorilerinde tanımladıkları (Almqvist vd., 2006), 6-9 yaş grubundaki çocukların ise sağlığı daha geniş perspektifte değerlendirdikleri ve sağlığın sosyal, fiziksel, çevresel ve duygusal olmak üzere daha fazla boyutuna odaklandıkları (Clausen vd., 2019), 9-11 yaş arasındaki çocukların sağlıklı olma nedenlerini yemek yeme, uyku, spor yapma ve oyun oynama ile ilişkilendirdikleri (Kostmann & Nilsson, 2012) 11-12 yaş grubundaki çocukların sağlığı 8-9 ve 5-6 yaş grubundaki çocuklara göre daha çok boyutlu ve geniş bir şekilde değerlendirdikleri görülmektedir (Normandeau, Wins, Jutras, & Hanigan, 1998b). Çocukların sağlığa ilişkin görüşleri ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda ise çocukların sağlıklı olma ve hasta olma durumlarını çevresel faktörler (hava kirliliği gibi) ve yaşam tarzı (sigara içme gibi) (Pluhar, Piko, Kovacs, & Uzzoli, 2009), çevre sağlığı (Hume, 2004; Morrow, 2001; Onyango-Ouma, Aagaard-Hansen, & Jensen, 2004), dışarıda oynamaları (Morrow, 2001) ve pasif sigara içiciliğinin önlenmesi (Bak & Piko, 2007) ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu durum incelendiğinde çocukların sağlık algısı üzerinde yaşlarının, yaşadıkları çevrenin ve yaşantılarının etkili olduğu söylenebilir. Çünkü Piaget'in belirttiği gibi çocuklar okul öncesi dönemde sağlığı karşılaştıkları somut kavramlar, olayla ve durumları kullanarak açıklarlar (Normandeau et al., 1998; Siegal & Peterson, 2005). Çalışmalarda çıkan çeşitli sonuçların bu durumdan kaynaklandığını söylenebilir.

Çocukların sağlık davranışlarını değerlendiren Sağlık Eğitimi Ölçeğinden ise yüksek düzeyde puan aldıkları görülmektedir. Bu durum öğretmen gözüyle çocukların “Kişisel Güvenlik ve İlk Yardım, Temizlik ve Öz bakım, Beslenme, Uyku, Ruh Sağlığı ve Sosyal İlişkiler” konularında sağlık davranışlarının yüksek düzeyde gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Sağlık Eğitimi Ölçeğinden alınan puanların yüksek düzeyde olması çocukların davranışlarında farkında olmadan pek çok sağlık davranışı iyi şekilde gösterdiklerini fakat gelişim düzeyleri nedeniyle bunu ifade etmekte zorlandıkları söylenebilir. Sonuçlar daha detaylı incelendiğinde, çocukların görüşmelerde beslenme, sağlığı bozan etmenler ve güvenli yaşam temalarına yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu sonuç ölçekten alınan bulguları destekler niteliktedir. Bu durumda çocukların sağlığa ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin çocukların sağlık davranışları arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir. Çocukların sağlıklı gelişimlerini doğrudan etkileyen faktörlerden birisi yeterli ve dengeli beslenmedir (Sağlık Bakanlığı, 2013). Çocukların güvenliğinin sağlanması çocukların her türlü tehlikeli durumdan uzak durmasıdır. Çocukların okul öncesi dönemde kendi güvenliklerini

sağlayabilmeleri ve algılayabilmeleri büyük önem taşımaktadır (Aktürk, 2006; Demiriz & Dinçer, 2000). Sağlığı bozan etmenler ise çocukların sağlıksız durumlardan uzak durabilmelerini ve onların daha sağlıklı olmalarını sağlayabilir. Elde edilen sonuç ve verilen bilgiler doğrultusunda, çocukların beslenmeye, güvenli yaşama ve sağlığı bozan etmenlere vurgu yapmaları ve davranışlarında bunu gerçekleştiriyor olmaları sağlıklı gelişimleri için önem adımlar attıklarını göstermektedir. Bu durum sevindirici bir sonuçtur.

Çocuklar yapılan görüşmelerde en düşük oranda çevre sağlığı, spor, temizlik temalarına ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu sonuç ise ölçekten alınan bulguları desteklememektedir. Bu durumda çocukların sağlığa ilişkin çevre sağlığı, spor, temizlik alanlarındaki görüşleri ile öğretmenlerin çocukların sağlık davranışları arasında tutarlılık olmadığı görülmektedir. Çocukların sağlıklı gelişimlerini destekleyebilmek için sağlıklı bir çevre sunmak önem taşımaktadır. Çocuklara erken dönemlerden itibaren sağlıklı çevre sunmak onların sağlıklarını geliştirmeleri için çevre sağlığına farkındalık, olumlu algı kazanmalarına ve yaşamalarında çevre sağlığını ön plana çıkarmalarına olanak sağlayacaktır (Kuşaslan, 2007; WHO, n.d.). Bununla birlikte çocukların sağlıklı gelişim göstermeleri ve bedensel gelişimlerinin desteklenmesi için düzenli olarak fiziksel aktiviteye ihtiyaç duymaktadırlar (Hancox & Poulton, 2006). Temizlik, temel sağlık davranışlarının en önemlileri arasında yer almaktadır. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren çocuklara bilgi verilmeye başlanmalı ve temizlik davranışı rutin hale gelmelidir (Çoban & Özcebe, 2019). Elde edilen sonuç ve verilen bilgiler doğrultusunda çocukların çevre sağlığı, spor ve temizlik temalarına ilişkin cevaplarının düşük düzeyde olması ancak öğretmen gözüyle çocukların bu davranışı gösteriyor olmaları dikkat çekmektedir. Çocuklarının bu konulardaki algılarının da artması için ilgili sağlık davranışları rutin haline getirilip çocukların farkındalıklarının artması sağlanmalıdır.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuçta çocukların sağlık davranışlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bu durumda kız ve erkek çocukların sağlık davranışları konusunda bilgi ve beceri düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Benzer şekilde 5-6 yaş grubundaki çocukların sağlık davranışlarını değerlendiren bir çalışmada da cinsiyete ilişkin anlamlı farklılık çıkmamıştır (Aydos, 2013).

Araştırma sonucunda geliştirilen öneriler şunlardır:

- Çalışmada veriler çocuklardan ve öğretmenlerden toplanmıştır. Ailelerden de çocukların sağlık davranışları hakkında bilgi alınarak elde edilen sonuçlar daha geniş perspektifte yorumlanabilir.
- Çocukların görüşleri doğrultusunda sağlığın bazı konularında (çevre sağlığı, spor, temizlik) daha düşük oranda cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu durumun nedeni araştırıp çocukların sağlığın tüm boyutlarında algılarını yükseltecek şekilde bilgi verilmelidir.
- Çocuklarda sağlığı geliştirilmesi ile ilgili öğretmenlere ve ailelere bilgi verilmelidir. Çocukların sağlıklı davranışları okul ve ev ortamında takip edilerek eksik kalan durumlarda gerekli müdahaleler planlanmalıdır.
- Çalışma okul öncesi dönemdeki farklı yaş grubundaki ve farklı sosyo ekonomik düzeydeki çocuklar ile tekrarlanarak yaşın ve sosyo ekonomik düzeyin sağlık algısı ve davranışları üzerindeki etkisi tartışılabilir.
- 2013 Okulöncesi Eğitimi Programı sağlığa ilişkin daha fazla kazanım, gösterge ve kavrama yer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Araz, A., Harlak, H., & Meşe, G. (2007). Sağlık davranışları ve alternatif tedavi kullanımı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6, 112–122.
- Aktürk, S. (2006). *Avrupa Birliği sürecinde Türkiye’de çocuk hakları ve güvenliği*. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Allen, G. (2011). *Early intervention: Next steps*. London: Cabinet Office.
- Almqvist, L. (2006). Patterns of Engagement in Young Children with and without Developmental Delay. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 65–75. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2006.00054.x>
- Almqvist, L., Hellnäs, P., Stefansson, M., & Granlund, M. (2006). ‘I can play!’ Young children’s perceptions of health. *Pediatric Rehabilitation*, 9(3), 275–284. <https://doi.org/10.1080/13638490500521303>
- Aydos, E. H. (2013). *Okul öncesi çocukları için sağlık eğitimi ölçeğinin geliştirilmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydos, E. H., & Tuğrul, B. (2015). Development of personal safety and first aid, hygiene-self-care, and Nutrition Subscales in Health education scale for preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 337–343. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.114>
- Bahar, Z. (2010). Okul sağlığı hemşireliği. *DEUHYO ED*, 3(4), 195–200.
- Bak, J., & Piko, B. (2007). Smoke-free world for children’s welfare: Perceptions of smoking in preadolescence. *Children and Youth Services Review*, 29(3), 283–293. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2006.07.007>
- Bares, C. . B., & Gelman, S. A. (2008). Knowledge of illness during childhood: Making distinctions between cancer and colds. *International Journal of Behavioral Development*, 32(5), 443–450.
- Bilir Seyhan, G. (2013). *Okul öncesine devam eden çocukların sağlık algılarının incelenmesi*. Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Cefai, C., & Camilleri, L. (2015). A healthy start: promoting mental health and well-being in the early primary school years. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(2), 133–152. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.915493>
- Cetin, G., Ozarslan, M., Isik, E., & Eser, H. (2012). Students’ views about health concept by drawing and writing technique. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, Special Is*, 311–316.
- Clausen, L. T., Schmidt, C., Aagaard-Hansen, J., Reinbach, H. C., Toft, U., & Bloch, P. (2019). Children as visionary change agents in Danish school health promotion. *Health Promotion International*, 34(5), e18–e27. <https://doi.org/10.1093/heapro/day049>
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, çev. ed). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çoban, T., & Özcebe, H. (2019). Çocuklarda sağlığın geliştirilmesinde sağlık okuryazarlığının rolü. *Turk J Public Health*, 17(3), 337–349.
- Demiriz, S., & Dinçer, Ç. (2000). Okulöncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(3), 15–22.
- Susman, E.J., Dorn, L.D., Feagans, L.V., & Ray, W.J. (1992). *Historical and theoretical perspectives on behavioral health in children and adolescents: An introduction. Emotion, cognition, health, and development in children and adolescents*. Erlbaum, Hillsdale, NJ: Routledge.
- Felitti, V. J., & Anda, R. F. (2010). The relationship of adverse childhood experiences to adult health, well-being, social function and health care. In *The impact of early life trauma on health and*

- disease: *The hidden epidemic* (pp.77–87). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hancox, R., & Poulton, R. (2006). Watching television is associated with childhood obesity: but is it clinically important? *International Journal of Obesity*, 30(1), 171–175. <https://doi.org/https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803071>
- Hume, C. (2004). Children’s perceptions of their home and neighborhood environments, and their association with objectively measured physical activity: A qualitative and quantitative study. *Health Education Research*, 20(1), 1–13. <https://doi.org/10.1093/her/cyg095>
- Jutras, S., Morin, P., Proulx, R., Vinay, M. C., Roy, E., & Routhier, L. (2003). Conception of Wellness in Families with a Diabetic Child. *Journal of Health Psychology*, 8(5), 573–586. <https://doi.org/10.1177/13591053030085008>
- Kenny, M. C. (2009). Child Sexual Abuse Prevention: Psychoeducational Groups for Preschoolers and Their Parents. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34(1), 24–42. <https://doi.org/10.1080/01933920802600824>
- Kostmann, E., & Nilsson, L. (2012). Children’s Perspectives on Health: What Makes Children Feel Good According to Themselves? *International Journal of Education*, 4(1). <https://doi.org/10.5296/ije.v4i1.914>
- Kuşaslan, A. (2007). *Yapıların çocuk sağlığı üzerinde etkisi*. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Mansourian, B. P. (2009). *Global Perspectives in Health*. UK: Oxford EOLSS Publishers Company Limited.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd editio). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morrow, V. (2001). Using qualitative methods to elicit young people’s perspectives on their environments: some ideas for community health initiatives. *Health Education Research*, 16(3), 255–268. <https://doi.org/10.1093/her/16.3.255>
- Nguyen, S. P., Gordon, C. L., & McCullough, M. B. (2011). Not as easy as pie. Disentangling the theoretical and applied components of children’s health knowledge. *Appetite*, 56(2), 265–268. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2011.01.008>
- Normandeau, S., Wins, I., Jutras, S., & Hanigan, D. (1998a). A description of 5- to 12-year old children’s conception of health within the context of their daily life. *Psychology & Health*, 13(5), 883–896.
- Normandeau, S., Wins, I., Jutras, S., & Hanigan, D. (1998b). A description of 5- to 12-year old children’s conception of health within the context of their daily life. *Psychology & Health*, 13(5), 883–896. <https://doi.org/10.1080/08870449808407438>
- Onyango-Ouma, W., Aagaard-Hansen, J., & Jensen, B. B. (2004). Changing concepts of health and illness among children of primary school age in Western Kenya. *Health Education Research*, 19(3), 326±339.
- Ozcan, S., & Bozhuyuk, A. (2013). Health Promotion and the Role of the Family Physicians. *Turkish Journal of Family Medicine & Primary Care*, 7(3), 46. <https://doi.org/10.5455/tjfmpe.42859>
- Pluhar, Z. F., Piko, B. F., Kovacs, S., & Uzzoli, A. (2009). “Air pollution is bad for my health”: Hungarian children’s knowledge of the role of environment in health and disease. *Health & Place*, 15(1), 239–246. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2008.05.005>
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Maher Ridley, S. (2001). Child Care Quality and Children’s Engagement. *Early Education & Development*, 12(2), 209–224. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1202_3
- Sağlık Bakanlığı. (2013). Okul Öncesi ve Okul Çağı Çocuklara Yönelik Beslenme Önerileri ve Menü Programları. Retrieved December 8, 2020, from Türkiye Halk Sağlığı Kurumu website: http://beslenme.gov.tr/content/files/basin_materyal/okul_onesi_ve_okul_cagi_cocuklara_yoneli_k_beslenme_onerileri_ve_menu_programlar_.pdf

- Siegal, M., & Peterson, C. C. (2005). *Children's understanding of biology and health* (3. baskı). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sönmez, S., & Bilir Seyhan, G. (2016). MEB 2013 Okul öncesi eğitim programının sağlık kavramı açısından incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 146. <https://doi.org/10.17569/tojqi.67144>
- UNDP. (1999). *Human Development Report*. Retrieved from http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/260/hdr_1999_en_nostats.pdf
- UNICEF. (2004). Convention on the Rights of the Child. Retrieved September 1, 2019, from UNICEF TURKEY website: unicef.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf
- Walker, J., Ainsworth, B., Hooker, S., Keller, C., Fleury, J., Chisum, J., & Swan, P. (2015). Optimal Health (Spirit, Mind, and Body): A Feasibility Study Promoting Well-Being for Health Behavior Change. *Journal of Religion and Health*, 54(5), 1681–1698. <https://doi.org/10.1007/s10943-014-9890-7>
- Wang, W. (2004). Mainland Chinese Students' Concept of Health. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 16(2), 89–94. <https://doi.org/10.1177/101053950401600202>
- WHO. (n.d.). Monitoring progress on children's environmental health. Retrieved November 14, 2020, from World Health Organization website: <https://www.who.int/activities/monitoring-progress-on-children-s-environmental-health>
- WHO (1948). Constitution of the World Health Organization, Geneva. <http://www.who.int/about/mission/en/> Erişim tarihi: 10.09.2018.
- WHO (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization.

TÜRKÇE'DEKİ TANITSALLIK BELİRTEN SIFATLARIN VE BELİRTEÇLERİN ANALİZİ

Kudret ÖKTEM ÖZTÜRK¹

¹İzmir Demokrasi Üniversitesi, E-posta: kudret.ozturk@idu.edu.tr

Veli Doğan GÜNAY²

Özet

Türkçede kiplik üzerine yapılan çalışmaların çoğunda tanitsallık genellikle {-mİş} ve {-DI} biçimbirimleri arasındaki karşılaştırma olarak ele alınmaktadır. Dilbilimdeki gelişmeler tanitsallığın yalnızca biçimbirimlerle değil, belirteçler, sıfatlar ya da tonlama yoluyla da işaretlenebileceğini göstermektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırma, Türkçedeki tanitsallık kavramını betimlemek ve tanitsallık bildiren sıfatların ve belirteçlerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca araştırmadaki odak bu sıfat ve belirteçlerin kullanımsal ve anlamsal farklılıklarının ortaya konmasıdır. Araştırmada incelenen sözcüklerin anlamını ve kullanımını bağlam içinde örneklendirmek amacıyla Doküman Analizi yöntemi kullanılmıştır. Bunun için her bir sıfat ve belirteç için beş farklı gazete haberlerinde geçen tümcelerle örneklem oluşturulmuş ve 12 belirteç ve 8 sıfat incelenmiştir. İncelenen sıfatlar ve belirteçler Chafe'nin (1986) bilgiyi bilme yollarına göre gruplandırılmış ve Lyons'un (1977) öznel-nesnel kiplik ayırımına göre hangi grupta olduğunu ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonunda, bilmeye dayalı yükümlenmeli yargılarda kullanılan belirteçlerin mutlaka, elbette, tabii (ki), asla, kuşkusuz/şüphesiz ve olumsuz tümcelerde kullanılan kesinlikle olduğu; bilmeye dayalı yükümlenmemeli yargılarda kullanılan belirtecin yalnızca belki olduğu; bilmeye dayalı ancak ne tam olarak yükümlenmeli ne de yükümlenmemeli yargılarda kullanılan iki belirtecin herhalde ve muhtemelen olduğu; inanmaya dayalı yükümlenmeli yargılarda kullanılan belirteçlerin kesinlikle, gerçekten, resmen olduğu; inanmaya dayalı yükümlenmemeli yargılarda kullanılan tek belirtecin galiba olduğu; bilmeye dayalı yükümlenmeli yargılarda kullanılan sıfatların kesin, olanaksız/ imkânsız ve olumsuz tümcelerde kullanılan mümkün olduğu; bilmeye dayalı yükümlenmemeli yargılarda kullanılan sıfatın muhtemel/olası olduğu; bilmeye dayalı ancak ne tam olarak yükümlenmeli ne de yükümlenmemeli yargılarda kullanılan tek sıfatın olumlu tümcede kullanılan mümkün olduğu; inanmaya dayalı yükümlenmeli yargılarda kullanılan tek sıfatın emin olduğu; inanmaya dayalı yükümlenmemeli yargılarda kullanılan sıfatın ise olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulgularının alan yazına katkısı tanitsallık ve bilgisellik arasındaki terimsel farkı ortaya koymasındadır. Bu yönüyle alanda yapılacak çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Belirteç, kiplik, sıfat, tanitsallık.

AN ANALYSIS OF ADVERBS AND ADJECTIVES EXPRESSING EVIDENTIALITY IN TURKISH

Abstract

Majority of the studies on evidentiality in Turkish are usually about the comparison of {-mİş} and {-DI} morphemes. Recent findings show that evidentiality is not only expressed by morphemes but also by adverbs, adjectives, or intonation. Emerging from this point, this study is conducted to define the concept of evidentiality in Turkish and specify the adjectives and adverbs expressing evidentiality. Also, the focus in this study is to present the pragmatic and semantic differences of these adjectives and adverbs. To exemplify the meanings and usages of the lexis in context, Document Analysis method has been used. To do so, a sample has been generated by gathering sentences for each adverb and adjective from five different newspapers and 12 adverbs and 8 adjectives are analyzed. The adjectives and adverbs are grouped according to Chafe's (1986) modes of knowing and it is showed in which group these words take place in Lyons' (1977) objective-subjective modality distinction. At the end of the study, it is

identified that the adverbs used in assertive epistemic judgements are “mutlaka, elbette, tabii (ki), asla, kuşkusuz/şüphesiz” and in negative sentences “kesinlikle”; the only adverb used in non-assertive epistemic judgements is “belki”; the two adverbs used in neither exactly assertive nor non-assertive epistemic judgements are “herhalde, muhtemelen”; the adverbs used in assertive belief judgements are “kesinlikle, gerçekten, resmen”; the only adverb used in non-assertive belief judgements is “galiba”; the adjectives used in assertive epistemic judgements are “kesin, olanaksız/ imkânsız” and in negative sentences “mümkün”; the adjectives used in non-assertive epistemic judgements are “muhtemel/olası”; the only adjective used in neither exactly assertive nor non-assertive epistemic judgements is “mümkün” in affirmative sentences; the only adjective used in assertive belief judgements is “emin”; and no adjective used in non-assertive belief judgements has been found. These findings cast light upon the understanding of the topic comprehensively in literature by exhibiting the differences between evidentiality and epistemology. It is assumed this research will pioneer the future studies in the field.

Keywords: Adverbs, modality, adjective, evidentiality.

GİRİŞ

Kiplik yalnızca dilbilgisi ya da dilbilimin değil, matematiğin, sosyolojinin, mantığın, felsefenin de ilgilendiği bir konudur. Kip mantığı dilbilimcilerin kiplik anlayışından oldukça etkilenmiştir (Wärnsby, 2006:11). Kip üzerine pek çok çalışma olmasına rağmen bu terimin halen ele alınmayan yönleri bulunmaktadır. Özellikle Türkçe için kip terimi görünüş/zaman terimleriyle iç içe geçmiş durumdadır. Geleneksel dilbilgisinde bildirme kipleri başlığı altında zaman ekleri incelenmektedir. Bu eklerden çoğu aynı zamanda kiplik de bildirmektedir ancak, alt ulamlarına bakıldığında ‘şimdiki zaman, geçmiş zaman’ gibi zaman anlamları anlatılmaya çalışılmaktadır. Oysaki bunlar birbirinden farklı kavramlardır.

Kipliğin, diğer eylem ulamları olan zaman ve görünüşe göre tanımlanması daha zordur. Çünkü kiplik her ne kadar genellikle eylemle ilgili olsa da tümce içinde sadece eyleme ya da tümceciğe bakmak yeterli değildir. Bunun sebebi, bir tümcenin kipsel değerinin tüm tümcenin ve hatta bağlamın da çözümlenmesi ile ortaya çıkmasıdır (Corcu, 2003a:20). Yine aynı savı destekleyen Bybee ve diğerleri (1995:2) de kipliğin biçimbirimsel, sözcüksel, sözdizimsel ve tonlama gibi farklı yollarla dile getirildiğini söyler. Ayrıca bazen belirgin bazen örtük de olsa yazılı ya da sözlü her metin üreticisinden izler taşımaktadır ve kiplik de her sözcede mutlaka temsil edilir (Kerimoğlu, 2018).

Kipi sözcemele kuramları çerçevesinde inceleyenler de vardır. Örneğin Günay (2002:86) sözcüyü, sözcü öznesinin durumu ve/ya edimi hakkındaki bilgiler içeren bir söylem olarak tanımlar. Böylece ilgili öznenin yaptıkları, sözcüsü ile kendisini bağımlı kıldığı sorumlulukları ya da yükümlülükleri, durumu ya da bir başka öznenin beklentisi üretilen sözcede belli olur.

Genel olarak kiplik, konuşmacının önermeyle ilgili öznel görüşlerinin dilbilgiselleşmesi olarak tanımlanabilir. Ama kiplik bu tanımın anlattığından daha fazlasını içerir. Çünkü hiçbir kiplik belirticisi bulunmayan tümcelerde bile kiplik olabilmektedir.

Kiplikle ilgili çalışmalara bakıldığında, anlamı ve kullanım yerleri farklı iki kavram ortaya çıkar: Kip (mood) ve kiplik (modality). Konuşurken her zaman var olan gerçeklerden söz edilmez. Bunun yanı sıra konuşmalarda niyetler, tahminler, öneriler, umutlar vb. de ifade edilir. İşte kiplik bu anlamları göstermek için kullanılan terimdir yani bir olayın edimsellik (actuality) olan ilişkisini gösteren durumdur (Yavuz, Balcı ve Turan, 2004:110). Tahminler ve niyetler gerçekler değildirler, birer varsayımdır. Kip ise bir dilde kipliği işaretleyen bükümlü ulamdır. Bybee ve diğerlerinin (1994:181) “kip”i “kiplik”ten ayırma yöntemi şöyledir; kiplik kavramsal bir alanken, kip onun çekimlenmiş anlatımıdır. Yani kip, kipliği işaret etmek için kullanılan bir yığın ayırıcı biçimlerdir. Bu ayırma

Türkçeden örnek vermek gerekirse {-mAll} biçimbirimi kip iken onun taşıdığı anlam olan *gereklilik* kipliktir. Bu örnek, Bybee ve diğerlerinin yaptığı ayrımın Türkçedeki uygulamasını özetlemektedir.

Kiplik türlerinin alan yazında farklı sınıflandırmaları vardır. Bu sınıflandırmalar yapılırken kipliği yapısal olarak inceleyen Palmer (2003), işlevsel dilbilgisi üzerinden inceleyen Dik (1997), söylemsel açıdan inceleyen Bybee ve diğ. (1995) ve bilişsel-kullanımsal açıdan inceleyen Nuyts (2001) öne çıkar. Bu çalışma tanıtıcılık ile ilgili olduğu için bu sınıflandırmaların hepsinin tek tek ele alınması kapsam dışıdır. Tanıtıcılık ve bilgisellik çok yakın ilişki içinde olduğu için bu çalışmada bu sınıflandırmalara yer verilmiştir.

Palmer (2003:2) kipliği önce iki ana başlık altında inceler; eylem kipliği ve önerme kipliği. Önermesel kiplik gelecekle ilgili bir öge içerirken, eylem kipliği herhangi bir öge içermez. Daha sonra, önermesel kipliklerini kendi arasında ikiye ayırır ve bilgiselliği ve tanıtıcılığı ele alır. Bilgisellikle tanıtıcılık arasında yakın bir ilişki olduğunu ama yine de aralarında bir fark olduğunu belirtir. “Bu iki tür arasındaki en önemli fark bilgisel kiplikle konuşucular, önermenin gerçeklik durumuna karşı yargısını ifade eder, oysa tanıtıcılık kiplikle gerçeklik durumu için kanıt bildirir” (Palmer, 2001:8). Buna göre bilgisellik ile tanıtıcılık arasındaki fark yargı ve kanıt sunma ayrımından kaynaklanmaktadır. Örneğin “Tarla kurudur” tümcesi bir yargı bildirmektedir ve bundan dolayı bilgisel kiplik bildirir. Ancak “Tarla kuruymuş” sözcüğü bir söylentiye işaretlediği için tanıtıcılık bildirir. Bilgisellik ile tanıtıcılık arasında yakın bir ilişki vardır.

Dik (1997) de kipleri üç ana başlık altında toplar, ancak Palmer’dan farklı adlandırır: Doğal, nesnel ve önermesel. Nesnel kiplik konuşucunun bazı olgu durumlarının gerçekleşme olasılıklarını nasıl değerlendirdiğini gösterir. Olaylar gerçekleşmeden önce de olgu durumuyla ilgili kestirimde bulunulabilir. Bu da olgu durumuyla ilgili genel olarak bilinenlere dayanılarak yapılır. Nesnel kiplik bu şekilde artalan bilgilere dayanarak olayın meydana gelme olasılığıyla ilgili düşünülenlerin ifade edilmesine olanak tanır ve iki türü vardır: Bilgisel nesnel kiplik ve yükümlülük bildiren nesnel kiplik. Palmer’dan farklı olarak Dik (1997) bilgisel kipliği, önermesel kiplik başlığı altında değil nesnel kiplik başlığı altında inceler. Bunlardan bilgisel kiplik, sözcenin gerçekleşme olasılığını ve kesinliğini bildirir. Yükümlülük kipliği ise zorunluluğu, kabul edilebilirliği ve izin verilebilirlik anlatan sözcelerde görülür. Üçüncü ana başlık olan önermesel kiplik, konuşucunun önermenin doğruluğuna olan bağlılığına dair bir işarettir. Başka bir deyişle, konuşucu önermeyle ilgili bilgiyi nasıl elde ettiğini bildirerek, önermenin niteliğinin değerlendirilmesi hakkında bilgi verir. Palmer gibi Dik (1997:242) de tanıtıcılık (evidential) kipliğini önermesel kipliğin bir alt türü olarak görür. Tanıtıcılığı kendi arasında üçe ayırır: deneyimsel, çıkarımsal ve söylenti. Eğer konuşucu olayı kendisi deneyimlemiş ise ve önermeyi buna dayanarak yaparsa deneyimsel kiplik; dışarıdan bir kanıtla dayanarak önerme yaparsa çıkarımsal kiplik; başkasından duyduysa söylenti kipliği bildirir.

Nuyts (2006:6 ve 2001:1) kipsel ulamları ayırırken, yaptığı çözümlemeyi bilişsel-işlevsel olarak adlandırır ve devingen kiplik, yükümlülük kipliği ve bilgisel kiplik olmak üzere üç ana ulamda ele alır. Nuyts (2006:10) bilgisel kipliği, ‘Bilgisel kiplik- artı ya da eksi tanıtıcılık’ başlığı altında ele almıştır. Bilgisel kiplik, belirli varsayımsal olgu durumlarının (ya da bazı yönlerinin) gerçekleşeceği, gerçekleşiyor olduğu ya da gerçekleşmiş olduğu olasılıklarının bir değerlendirmesidir (Nuyts, 2001:21). Değerlendirici genellikle kişinin kendisidir ama öyle olmak zorunda da değildir. Başka bir deyişle, olası dünya bağlamında belirli olgu durumlarının doğru (ya da yanlış) olduğu/olmakta/ olacağı konusunda olasılık kestirimi ile ilgilenir. Bu olasılık kestirimi bir ölçekte yer alır. Olgu durumunun gerçekleşmesinin kesin, belirsiz ya da bilinmez olması bu ölçekte yer alır.

Nuyts (2001: 27) tanıtıcılık kipliğinin, aralarında yakın ilişki bulunmasına rağmen bilgisel kiplikle aynı bağlamda görülmesine karşı çıkar. “Bilgisel yargılar kanıtlar üzerine temellenir ve tanıtıcılık yargılar ise kanıt türleri ile ilgilidir” (Nuyts, 2006). Aslında tanıtıcılığın bilgisel çıkarımları anlamlarının içeriği

ile ilgili olmak zorunda değildir. İptal edilebilir olma da bu ikisini ayıran etmen olabilir. Bilgisel sezdirimlerin çıkarsama derecelerini iptal etmek, söylentidekileri iptal etmekten (her ne kadar olanaksız olmasa da) daha zordur. Bu da tanıtısal kipliğin, bilgisel kiplikten daha ayrışık bir ulam olduğunu gösterir. Yine de çıkarımsallığın ve akıl yürütmenin, bilgisellikten uzak tutulması gerekir çünkü bunlar olgu durumunun var olduğu olabilirlik derecelerini değil, var olan (dolaylı) kanıtın güçlülük derecesini anlatır. Tanıtsallık, sözcedeki olgu durumunun ortaya koyduğu kanıtın doğasına karşı konuşucunun bildiriyle ilgilidir. Bu, olgu durumunun doğru ya da yanlış olduğuna dair herhangi açık bir değerlendirme içermez (Nuyts, 2001).

Bilgisel kiplik Palmer'a (2003 göre, tahmin yapmaya ve var olan olasılıkların dereceleriyle ilgilidir. Bybee'ye (1995) göre ise kişinin önermeye olan tanıklığıdır ve bunun dereceleridir. Bu dereceler olasılık, olabilirlik ve çıkarımsal kesinliktir. Her ikisinde ortak adlandırılan ve aynı özelliklere sahip olan çıkarsamadır; ancak bunun yanı sıra, farklı adlandırılırlar da Palmer'ın *şüpheli* kavramı ile Bybee'nin *olabilirlik* kavramları özünde aynıdır. Her ikisi de önermenin doğruluğundan emin olamama durumunu yansıtır.

Mushin (2001), Palmer'ın ayrımındaki farkı bilgi kaynağına gönderimde bulunup bulunmaması ile ilgili olduğunu söyler ve Palmer'ın sınıflandırmasını 'bilgi kaynağı ve konuşucunun katılım dereceleri farklı kavramlardır' şeklinde eleştirerek Palmer'ın 'tanıtsallığın tüm amacı konuşucunun katılımını kodlamaktır' iddiasını güçlü bulur. Ancak Mushin (2001: 27), Palmer'ın sınıflandırmasının dilbilgisel sistemler üzerine çok fazla odaklanmasından dolayı, bu biçimlerin bilgi kaynağını anlatan türler olması ve bilgiye karşı konuşucu tutumu olması arasında ayrılığa neden olduğunu ifade eder. 'Eğer bir (dilbilgisel) biçim konuşucunun katılımını ifade ediyorsa bilgisel kipliktir; eğer açık bir şekilde bilginin kaynağına değiniyorsa tanıtsaldır' (Mushin 2001: 25). Yani bilginin kaynağını gösterme tanıtsal olarak tanımlanırken, konuşucunun katılım dereceleri bilgiselliği gösterir. Konuşucu katılım derecesi ise önermenin doğruluğuna karşı konuşucunun takındığı tutumdur. Tüm bu tartışmalar ışığında bakıldığında Palmer ve Mushin'in bilgisellik ve tanıtsallık kavramları Tablo 1'de özetlenmiştir:

Tablo 1.

Bilgisellik ve Tanıtsallık Farkı

Bilgisellik	Tanıtsallık
Bilginin gerçekleşme olasılığı (Palmer)	Konuşucunun katılım dereceleri ve bilginin kaynağını gösterme (Palmer)
Konuşucunun katılım dereceleri (Mushin)	Bilginin kaynağını gösterme (Mushin)

Bilgisel kipliği kendi içinde ikiye ayıran Lyons (1977: 797) nesnel (objective) ve öznel (subjective) bilgisel kiplik terimlerini tanıtır. Bu ayrımın günlük dil kullanımında etraflıca çizilebilen bir ayrım olmadığını ve bu ikisi arasında belirgin bir ayrım yapmanın da zor olduğuna değinir. Lyons'a (1977) göre olgu durumlarının, doğru ya da yanlış olup olmaması nesnel bir şekilde ölçülebiliyorsa bu nesnel kipliğin konusudur. Öznel kiplik ise tamamen öznel bir tahmin içerir.

Nuyts (2001:34) Lyons'un ayrımını yeniden yapılandırır. Daha iyi ya da güçlü bir kanıtı dayanan bilgisel değerlendirmeler, daha zayıf kanıtı dayananlara göre daha neseldir. Aslında bu boyutun bilgisel ifadelerdeki yansımalarının, olgu durumlarının "gerçekte ne olduğundan" çok konuşucunun onu

nasıl sunduğuyla ilgili olduğunu fark etmek gerekir. Nuyts bu analizin iki farklı boyutu olduğunu söyler. Birincisi, olgu durumunun olabilirliğiyle ilgili konuşucunun değerlendirmesidir yani bilgisel nitelemedir. Diğeri ise kaynağın (kanıtın) niteliğidir ki bu geleneksel olarak tanıtısal olarak adlandırılır. Burada söz konusu olan durum “iki farklı tür bilgisel kiplik değildir; bilgiselliğin tanıtısallıkla etkileşimidir” (2001:34). Yani yeniden yapılandırılmış Lyons’un (1977) kuramına bakıldığında öznel bilgisel kiplikle, nesnel bilgisel kiplik arasındaki fark kanıtların geçerliliği ve güçlülüğüdür.

Lyons’un (1977) bu kip yapılan bu araştırma için önem taşımaktadır. Araştırmada incelenen belirteçlerin ve sıfatların, nesnel/öznel kiplik bildirmeleri üzerine de yorum yapılmıştır. Lyons’a göre (1977:799) öznel olarak kipleşmiş sözcelerle, nesnel olarak kipleşmiş sözceler arasındaki temel fark ilkinde niteliksiz ya da ulamsal bir ‘ben öyle diyorum’ ögesinin var olmasıdır. Dahası nesnel olarak kipleşmiş sözceleri dinleyici sorgulayabilir, inkâr edebilir ya da bir gerçek olarak kabul edebilir.

Nesnel bilgisel kiplik, sözcesindeki ‘ben böyle diyorum’ ögesine karşı konuşucunun niteliği olarak ele alınabilir. Öznel olarak kipleşmiş sözceler ise (ister bilgisel ister gerçeklik (alethic) olsun) niteliksiz bir ‘ben böyle diyorum’ ögesine sahip olma şeklinde tanımlanabilir. Ancak bu, belirli bir olasılık derecesine göre nitelenmiş bir ‘bu böyledir’ ögesidir (Lyons, 1977: 800). Yani ‘ben böyle diyorum’ ögesine karşı dinleyicinin şüphesi olması nesnel/öznel kiplik arasındaki en önemli farktır. Öznel kiplik bildiren sözceler gerçeklikten ziyade düşünce, söylenti ya da olası çıkarımlar bildirir ve bu şekilde de aktarılır. Nesnel kiplikler gerçeklikle ilgili oldukları için sorgulanabilir ya da inkâr edilebilirken, öznel kiplikler inanç ya da düşünce ifade ettiklerinden dolayı sorgulanamaz.

Buraya kadar anlatılan alanyazın tartışmalarına yer verilme nedeni araştırmada incelenen belirteçlerin ve sıfatların bazı çalışmalarda bilgisel kiplik başlığı altında ele alınırken (Aijmer ve diğ., 2008), bazılarında ise tanıtısal başlığı altında incelenmesidir (Sargın, 2010). Konu gereği incelenen belirteçler ve sıfatlar farklı okumalara göre bilgisel kiplik de bildirebilir, tanıtısal da bildirebilir. Bu bağlamda “kişi bir olgu durumunun olabilirliğini düşünmeden önce (bir tür) kanıtı ihtiyacı vardır” (Nuyts, 2006:20) savına dayanarak bu araştırma kurgulanmıştır. Nuyts’un bu sözünü genişletmek gerekirse, tüm bu kip ulamlarını işlevsel baş konumu olarak sıralama yapan Cinque (2001:47-48) dünya dillerini inceleyip bağımsız (parçacıklar) ve bağımlı (sonekler) dilbilgisel biçimlerin kip, kiplik, zaman, görünüş ve çatılara karşılık gelen bağıl bir sıralamasını yapmıştır ve bunun sonucunda da bunların kesin bir şekilde sıralı olduğunu bulmuştur. Bu sıralama kullanımların hangi sırayla yapıldığını göstermektedir. Buna göre bilgisel kiplik, tanıtısal kiplikten sonra yükümlülük kipliğinden önce yer almaktadır. Yukarıdaki sıralamada da görüldüğü gibi (...) Kip değerlendirmeci > Kip tanıtısal > Kip bilgisel > Zmn geçmiş > (...) işlevsel baş olarak da tanıtısal, bilgisel kiplikten önce gelmektedir. Buna dayanarak Türkçede de tanıtısallığın bilgisel kiplikten önce işaretlendiğini söylemek olasıdır. Ayrıca Nuyts (2006:20) da tanıtısallığın, mantıksal olarak bilgisel kiplikten önce geldiğini çünkü bireyin bir olgu durumunun olabilirliğini düşünmeden önce (bir tür) kanıtı ihtiyacı olduğunu belirtir.

Araştırmada incelenen belirteçler ve sıfatlar da kanıt türüne ilişkin bir tür bilgi verdiği için tanıtısal başlığı altında incelenmiştir. Bu araştırmada ele alınan tanıtısal kavramı ise şöyledir: tanıtısal bilginin kaynağını kodlayan ve akıl yürütme sonucu elde edilen çıkarımların doğruluğu ile ilgili konuşucunun gösterdiği olasılıkları işaretleyen ulamlardır.

Tanıtsallık bilginin kaynağına yöneliktir yani bilginin nasıl bildiği ile ilgilidir. Chafe (1986) bilgiyi bilme biçimlerini (modes of knowing) beşe ayırır: inanç, tümevarım, söylenti, duyuşsal kanıt ve tümdengelim. Bunlardan inanç en zayıf güvenilirliğe sahip olanıdır. İnanç her zaman kanıt dışında bir şeylere dayanır. Tümevarım ise kanıtın merkezi bir rol oynadığı bilme biçimidir. Tümevarımda konuşucu kanıttan yola çıkarak bir sonuca ulaşmaktadır. Chafe’ye (1986:267) göre bazen diller, tümevarımın ne tür bir kanıtı dayandığını belirtmek için tümevarımla elde edilen bilgiden daha ötesine

gitmektedir. Tipik olarak bu kanıtlar duyusal ya da algısaldir. Güvenilir bilgi *görmek, duymak, hissetmek* gibi eylemlerle sunularak duyusal kanıt gösterilebilir. Pek çok şey başka bireyler tarafından söylendiği için bilinir. Bu da söylentiye dayalı kanıt türünü oluşturur. Örneğin Türkçede {-mİş} biçimbiriminin böyle bir işlevi de vardır. Son olarak bir tür akıl yürütme olan tümdengelim kanıtlarında konuşucu, çıkarımı sonucunda bir varsayıma ulaşır.

Alanyazında yer alan kuramlar, araştırmalar ve tartışmalar ışığında bu araştırma, Türkçedeki tanıtıllık kavramını betimlemek ve tanıtıllık bildiren sıfatların ve belirteçlerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca araştırmadaki odak bu sıfat ve belirteçlerin kullanımsal ve anlamsal farklılıklarının ortaya konmaya çalışılmıştır.

Özetle, bu bölümde kip, kiplik ayrımı sonrası kiplik sınıflandırılmalarına değinilmiş ve tanıtıllık terimini seçme nedeni alanyazın tartışmalarına yer verilerek açıklanmıştır. Son olarak Chafe'nin (1986) bilgiyi bilme yollarına ve Lyons'un (1977) öznel-nesnel kiplik ayrımına değinilmiştir çünkü verilerin yorumlanması bu kuramlar ışığında yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, yazılı basın dilinde kullanılan tanıtıllığı işaretleyen belirteçlerin ve sıfatlar nitel açıdan incelenmektedir. Bu nedenle araştırmada, kullanım yerleri ve kullanıldığı yapıları belirlemek amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Şimşek ve Yıldırım, 2005:187). Bu araştırmanın amacı en az bağlam içinde belirli bir sözcüğün anlamını ve kullanımı örneklendirmektir. Başka bir deyişle, bu araştırma dilin belirli bir parçasının anlamlarını ve kullanımlarını tanımlamayı hedeflemektedir. Bundan dolayı incelenen belirteçlerin ve sıfatların kullanım özelliklerini tespit edebilmek için geniş bir örneklem üzerinde çalışılmıştır.

Çalışmanın Örnekleme

Araştırmada öncelikle, Türkçe tanıtıllık üzerine yapılmış çalışmalarda geçen belirteçler ve sıfatlar saptanmıştır. Araştırmanın sınırlılığını, alanda yapılmış çok fazla çalışma bulunmaması oluşturmaktadır. Bu yüzden bu çalışmalardaki belirteçler, *Türkçe'de Yakın ve Karşıt Anlamlılar Sözlüğü*nden (Yalım, 1998) çoğaltılmıştır. Ancak burada 'Allah seni inandırın, bal gibi, gözüm çıksın, iki eli kanda olsa' gibi deyimleşmiş ya da kalıplaşmış belirteçlere yer verilmemiştir. Araştırmada tek bir biçimbirim halinde kullanılan belirteçler yer almaktadır. Bazı durumlarda parçacıklarla beraber kullanılanlara da değinilmiştir. Ayrıca günümüzde tanıtıllık bildirdiği düşünülen belirteçlere de yer verilmiştir.

Bu araştırmada ele alınan sıfatların ve belirteçlerin bu bilgiyi bilme biçimlerinden hangilerini yansıttıkları incelenmiştir. İncelenen 12 belirteç şöyledir: mutlaka, kesinlikle, elbette, tabii (ki), gerçekten, asla, resmen, galiba, herhalde, belki, şüphesiz/kuşkusuz ve muhtemelen. Dokümanı oluşturmak için rastgele beş farklı gazete seçilmiştir. Her bir belirteç ve sıfat için otuzar tümceden oluşan bir örneklem oluşturulmuştur. Toplam 12 belirteç ve 5 sıfat incelenmiştir. Eş anlamlı olanlar aynı grupta yer almıştır. Bunlar için oluşturulan örnekleme on beşer tümce alınmıştır. Dokümanda belirteçler için 360 tümceden, sıfatlar içinse 180 tümceden toplam 540 tümceden oluşan örneklem bulunmaktadır. Gazetelerde arama motorlarına aranan belirteçler ve sıfatlar yazılmış ve incelenecek haberler rastgele (random) seçilmiştir. Basit rastlantısal örnekleme (simple random sampling) yöntemi büyük bir gruptan (evrenden) çalışma için seçilen bir grup konudur (örnektir). Her bir birey tamamen şans eseri seçilir ve evrenin her birisinin örnekleme seçilme şansı eşittir (<http://www.stat.yale.edu/Courses/1997->

98/101/sample.htm). Araştırmada bu yöntem tercih edilmiştir çünkü incelenecek belirteçlerin ve sıfatların kullandıkları bağlamların hepsi eşit seçilme olasılığına sahiptir. Eşitlik ilkesinin bu sözcüklerin dilin doğal kullanımındaki yeri ile ilgili genel hatları çizilemede güvenilir olacağı düşünülmektedir.

Çözümleme Yöntemi

Çözümleme aşamasında “Türkçede Tanıtsallığı işaretleyen belirteçlerin ve sıfatların yazılı basın dilinde nasıl kodlandıkları ve ne tür söylem işlevleri yükledikleri” sorusuna yanıt aranmıştır. Örneklemeden elde edilen tümceler incelenirken iki açıdan bakılmıştır. İlk olarak sözdizimsel olarak ele alınmıştır. Bu belirteçlerin en çok tümce içinde nerede yer aldıkları, hangi tür yapılarla, ne tür eklerle ya da eylemlerle kullandıkları incelenmiştir. Bu yapılırken örneklemedeki yalnızca bu belirteçlerin doğrudan eylemi etkilediği örnekler temel alınmıştır. Eyleme eklenen biçimbirimlerle belirteçler ve sıfatlar arasındaki etkileşim incelenmiştir. Buradaki amaç yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu belirteçlerin ve sıfatların hangi yapılarla verilebileceğini tespit etmektir. Bunu yaparken Chafe'nin bilgiyi bilme yollarına göndermede bulunmuş, bunun için de Sargın'ın (2010) Türkçeye uyarladığı tablo esas alınmıştır. Ayrıca yargılar “aynı zamanda öznellik-nesnellik sürekliliği içinde incelenebilir” (Ruhi ve diğer., 1997:106). Bu yüzden Lyons'un (1977) öznellik-nesnellik ayrımına göre hangi grupta olduğu da çözümlenmeye çalışılmıştır. Yeniden kısaca değinmek gerekirse, öznellik ile nesnellik arasındaki en temel fark öznellikte ‘ben öyle diyorum’ ögesidir. ‘Ben öyle diyorum’ bir inanç belirttiği için sorgulanmaz ancak nesnellik kiplikler gerçeklikle ilgili olduğu için sorgulanabilir hatta inkâr edilebilir.

BULGULAR

Konuşurken genellikle söylediklerimizi en inandırıcı biçimde söylemek isteriz. “Kesinlikle, mutlaka gibi belirteçlerin sözcelerimize eklenmesi önermenin gerçekliğine olan bağlılığımızı açık bir şekilde ortaya koyma etkisi yapar” (Lyons, 1997). Bu yüzden bilgisel kiplik bildiren belirteçlerin önemi inkâr edilemez. İncelemeye alınan 12 belirteç şöyledir: mutlaka, kesinlikle, elbette, tabii (ki), gerçekten, asla, resmen, galiba, herhalde, belki, şüphesiz/kuşkusuz (Şüphesiz/kuşkusuz aynı zamanda sıfat olarak da kullanılabilir). Örneklemlerde sıfat şeklinde kullanımına rastlanmamıştır, bu yüzden burada yalnızca belirteç biçiminde kullandıkları örnekler incelenmiştir ve muhtemelen.

Chafe'nin (1986) belirlediği ve Sargın'ın (2010) Türkçe dilsel düzenekler üzerine uyguladığı kurama göre bu belirteçlerin işlevleri Tablo 2’de verilmiştir. Bu tabloda en sık kullanılan işlevler göz önünde bulundurulmuştur:

Tablo 2.

Tanıtsallığı Kodlayabilen Belirteçler ve İşlevleri Çizelgesi

Tanıtsallığı kodlayabilen belirteçler	İşlev
Mutlaka	Tümevarım (sadece olumlu tümcelerde)
Kesinlikle	Duyusal kanıt
Elbette	Tümevarım, Duyusal kanıt,
Tabii (ki)	Tümevarım, Tümdengelim, Duyusal kanıt
Gerçekten	Duyusal kanıt
Herhalde	Tümevarım
Belki	Tümevarım, Tümdengelim
Galiba	Tümevarım
Asla	Tümevarım, Tümdengelim
Resmen	Duyusal kanıt

Tablo 2 en çok kullanılan işlevleri göstermektedir (bu belirteçlerin yüklendiği diğer işlevler için Bkz. Öktem Öztürk, 2012). Kanıt gösterme, akıl yürütme ve çıkarılamada bulunma ve konuşucunun gösterdiği olasılıklar tanıtısallığın tanımı içinde yer alır. Bu belirteçlerin kullanıldığı tümcelerde bazen bu durumların ikisi birden de yer alabilir. Örneğin “Geçen yıl bahar şenlikleri iptal olmuştu. Belki bu yıl da yapılmayabilir” sözcesinde konuşucu hem kanıt göstermekte (geçen yılki durum) hem akıl yürütme sonucunda bir çıkarılamaya yapmaktadır. Ayrıca gösterdiği olasılık düşüktür.

Tanıtsallık bildirdiği düşünülen ve bunu doğrulamak için doküman oluşturulan bir diğer belirteç ise *resmendir*. TDK Büyük Türkçe Sözlüğünde (2012) iki tanımı bulunmaktadır: Birincisi “Devlet adına, devletçe, resmî olarak”, ikincisi ise “Kanuna, yönetime uygun olarak, yöntemince” şeklindedir. Ancak günlük dilde, şarkılarda hatta yazılı metinlerde kullanılan bir üçüncü anlamı olduğu düşünülmektedir. Bu anlam “düpedüz, kelimenin tam anlamıyla, göz göre göre” şeklinde tanımlanabilir (TDK Sözlüğüne 3. anlam olarak “kesinlikle, açıkça, kesin olarak” eklenmiştir). Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, 30 tümceden 20 tanesi TDK sözlüğü tanımlarına uyarken, 10 tanesi tanıtsallık anlamında kullanılmıştır. Güncel Türkçe Sözlükte (2020) tanıtsallık anlamı ile şöyle açıklanmıştır: kesinlikle, açıkça, kesin olarak.

Tanıtsallık belirteçlerle olduğu gibi sıfatlarla da işaretlenebilir. Konuşucular tanıtsallığı işaret etmek için farklı seçimlerde bulunurlar. Bunları belirteçle ya da sıfatla iletebilirler. Nuyts’a (2001) göre bu seçim dört işlevsel etmene bağlıdır; (i) paylaşılan-öznellik derecesi (degree of intersubjectivity), (ii) edimselliğe (performativity) karşı betimleyicilik (descriptivity), (iii) bilgi yapısı ve (iv) söylem stratejileri (Aijmer vd., 2008:71’den Akt. Nuyts, 2001).

Nuyts (2001) belirteçlerin “öznel olmak zorundalar” önerisini reddeder. Bu öznellik ya da kişiler arası öznellik durumunun bağlama bağlı olduğunu söyler. Pek çok bağlamda belirteçler bu ayırım anlamında bağımsızdırlar. Fakat sıfatlar tam tersine yüklem olarak kullanıldıklarında sistematik olarak “ek bir tanıtsallık anlamı” içerir ve bu yüzden genel anlamda kişiler arası öznellik bildirirler (Nuyts, 2001’den Akt. Aijmer vd., 2008:71). Bunu açıklamak gerekirse, alan yazında bazı dilbilimciler kipsel belirteçlerin öznel olduğunu ileri sürmüşler ve Nuyts bu iddialara çalışmalarındaki bulgulara dayanarak karşı çıkmıştır. Belirteçler ile sıfatlar arasındaki kullanım seçimini ise dört etmene bağlamıştır. Burada ilgi çekici olan durum bu sıfatların eylem olarak kullanıldığında tanıtsallık anlamını içermeleridir.

Sıfatlar ve belirteçler arasındaki diğer fark ise edimselliklerdir. Sıfatlar betimleyici kullanıma izin verirlerken, belirteçler vermezler. Başka bir deyişle sıfat yapıları başka birinin olgu durumuyla ilgili değerlendirmesini ya da konuşma zamanı dışındaki başka bir zaman diliminde konuşucunun kendisi tarafından gerçekleştirilen bir olgu durumunu işaret edebilir. Kipsel belirteçler ise sadece konuşucunun ‘burada ve şimdi’ türünden değerlendirmesini anlatabilmektedir (Nuyts, 2001’den Akt. Aijmer vd., 2008:72). Edimsel terimini biraz daha açmak gerekirse, Vardar (2007:89) “Konuşucunun sözüyle sözün içerdiği eylemin aynı anda gerçekleşmesi durumunda, oluşturulan sözceyi, kullanılan eylemi nitelendirmek için kullanır”. Vardar ayrıca bir örnek vererek terimi daha anlaşılır duruma getirmektedir: “Toplantıyı açıyorum diyen bir başkan bu sözü söylediği sırada, sözün belirttiği eylemi de gerçekleştirir” (2007:89). Kısaca, belirteçler edimseldir ve betimleyici olarak kullanılamazlar. Nuyts (2001) tüm bu gerçeklerin, neden belirteçlerin soru ve koşul tümcelerinde yer alamadığını açıkladığını vurgular.

Sıfatlar ise yüklem olarak kullanıldıklarında sistematik olarak “ek bir tanıtsallık anlamı” içerirler (Nuyts, 2001’den Akt. Aijmer vd., 2008:71). Bu yüzden incelenen sıfatların (kesin, emin, mümkün/olası, muhtemel ve olanaksız/imkânsız) yalnızca yüklem olarak kullanıldığı örnekler ele

alınmıştır. Burada *kesin* sözcüğü hem sıfat hem de belirteç olmakla beraber TDK sözlükte belirteç anlamının karşılığı olarak kesinlikle yazılmıştır. Bundan dolayı bu çalışmada sadece sıfat yönüyle ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

Tablo 3.

Tanıtsallığı Kodlayabilen Sıfatlar ve İşlevleri Çizelgesi

Tanıtsallığı kodlayabilen sıfatlar	İşlev
Kesin	Tümevarım
Emin	Tümevarım
Muhtemel/olası	Tümdengelim
Mümkün	Tümevarım
Olanaksız/imkânsız	Tümevarım ve tümdengelim

Tablo 3 tanıtsallığı işaretleyen sıfatların en çok kullanılan işlevlerini göstermektedir (bu sıfatların yüklendiği diğer işlevler için bkz. Öktem-Öztürk,2012). Bu tabloya göre, duyusal kanıt (doğrudan tanık olma) işlevi ile bu sıfatların uyumlu olmadığı görülmektedir. Örneğin, kesinlikle belirteci en çok duyusal kanıt ile uyumluyken, sıfat hali olan kesin duyusal kanıt ile kullanılmamıştır.

Ayrıca çalışmada bu sıfatlar ve belirteçler Lyons'un (1977) öznel-nesnel kiplik ayırımına göre de ele alınmıştır. Lyons'a göre olgu durumlarının doğru ya da yanlış olup olmaması nesnel bir şekilde ölçülebiliyorsa, bu nesnel kipliğin konusudur. Öznel kiplik ise tamamen öznel bir tahmin içerir. Bu kavramların da gösterilen kanıtlarla bir tür ilişkisi vardır.

Nuyts (2001:34) Lyons'un (1977) ayırımını yeniden yapılandırır. Daha iyi ya da güçlü bir kanıtı dayanan bilgisel değerlendirmeler daha zayıf kanıtı dayananlara göre daha nesnelir. Aslında bu boyutun bilgisel ifadelerdeki yansımasının, olgu durumlarının “gerçekte ne olduğundan” çok konuşucunun onu nasıl sunduğuyla ilgili olduğunu fark etmek gerekir. Nuyts bu analizin iki farklı boyutu olduğunu söyler: Birincisi, olgu durumunun olabilirliğiyle ilgili konuşucunun değerlendirmesidir yani bilgisel nitelemedir. Diğeri ise kaynağın (kanıtın) niteliğidir ki bu geleneksel olarak tanıtsallık olarak adlandırılır. Burada söz konusu olan durum “iki farklı tür bilgisel kiplik değildir; bilgiselliğin tanıtsallıkla etkileşimidir” (2001:34). Yani yeniden yapılandırılmış Lyons'un kuramına bakıldığında öznel bilgisel kiplikle, nesnel bilgisel kiplik arasındaki fark kanıtların geçerliliği ve güçlülüğüdür.

Konuşucular önermeleriyle ilgili kanıtta bulunurlar. Bu bazen önerme içinde örtüktür, bazen de belli yapılar kullanılarak açık halde getirilir. Konuşmacı önermesinin doğruluğuna inanıyorsa, bu onun bu önermeyle ilgili sorumluluğu yükümlendiğini göstermektedir. Yükümlenme konuşucunun önerme karşısında gösterdiği güveni anlatırken, yükümlenmeme ise zayıf bir güveni ya da güven yokluğunu anlatmak için kullanılır (Ruhi vd., 1997). Bilmeye dayalı kanıtlar nesnel kiplik bildirirken, inanmaya dayalı olanlar öznel kiplik bildirirler. Belirteçlerin bu bağlamda incelendiğinde Ruhi ve diğerlerinin (1997:110) görüşleri doğrultusunda, bazı belirteçlerin kiplik değerlerinin süreklilik çizelgesi Tablo 4'teki gibi genişletilebilir:

Tablo 4.

Bazı Belirteçlerin Kiplik Değerlerinin Süreklilik Çizelgesinin Genişletilmiş Hali

	Yükümlenme	Yükümlenmeme
--	------------	--------------

Bilmeye dayalı yargı	MUTLAKA ELBETTE TABİİ (Kİ) ASLA KUŞKUSUZ/ŞÜPHE SİZ	HERHALDE MUHTEMELEN	BELKİ
İnanmaya dayalı yargı	KESİNLİKLE GERÇEKTEN RESMEN		GALİBA

Benzer bir tablolaştırma sıfatlar için yapıldığında ise sonuçlar şöyledir:

Tablo 5.

Bazı Sıfatların Kiplik Değerlerinin Süreklilik Çizelgesi

	Yükümlenme	Yükümlenmeme
Bilmeye dayalı yargı	KESİN OLANAKSIZ/İMKÂNSIZ MÜMKÜN DEĞİL	MUHTEMEL/OLASI MÜMKÜN
İnanmaya dayalı yargı	EMİN	

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçede yazılı basın dilinde Tanıtısallığı işaretleyen sıfatlar ve belirteçler Chafe'nin (1986) bilgiyi bilme yolları, Ruhi ve diğerlerinin (1997) yükümlenme kavramının Türkçede yansıması ve Lyons'un (1977) nesnel-öznel kiplik ayırımı çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırmada hazırlanan dokümanların çözümlenmesi ile elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Bilmeye dayalı yükümlenmeli yargılarda kullanılan belirteçler şunlardır: *mutlaka, elbette, tabii (ki), asla, kuşkusuz/şüphesiz* ve olumsuz tümcelerde kullanılan *kesinlikle*dir.
- Bilmeye dayalı yükümlenmemeli yargılarda kullanılan belirteç yalnızca *belkidir*.
- Bilmeye dayalı ancak ne tam olarak yükümlenmeli ne de yükümlenmemeli yargılarda kullanılan iki belirteç *herhalde ve muhtemeldir*.
- İnanmaya dayalı yükümlenmeli yargılarda kullanılan belirteçler şunlardır: *kesinlikle, gerçekten, resmen*.
- İnanmaya dayalı yükümlenmemeli yargılarda kullanılan tek belirteç *galibadır*.
- Bilmeye dayalı yükümlenmeli yargılarda kullanılan sıfatlar şunlardır: *kesin, olanaksız/ imkânsız* ve olumsuz tümcelerde kullanılan *mümkündür (yani mümkün değildir)*.
- Bilmeye dayalı yükümlenmemeli yargılarda kullanılan sıfatlar *muhtemel/olasıdır*.
- Bilmeye dayalı ancak ne tam olarak yükümlenmeli ne de yükümlenmemeli yargılarda kullanılan tek sıfat olumlu tümcede kullanılan *mümkündür*
- İnanmaya dayalı yükümlenmeli yargılarda kullanılan tek sıfat *emindir*
- İnanmaya dayalı yükümlenmemeli yargılarda kullanılan hiçbir sıfat yoktur.

Bu araştırmanın sonuçlarının, sözcüklerin anlamsal ayırımına ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Örneğin bu çalışmanın verileri göstermektedir ki belki ile herhalde belirteçleri arasındaki farkın ilkinin bilmeye dayalı ikincisinin ise inanmaya dayalı bir kanıt sunduğudur. Bu da yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkı sağlayacaktır. Genel olarak araştırma bulgularının alanyazına katkısı, tanıtıcılık ve bilgisellik arasındaki terimsel farkı ortaya koymasındır. Bu yönüyle alanda yapılacak çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.

Belirteçler ve sıfatlar sözcük öğretimi içinde yer alır. Bu sonuçlar doğrultusunda görülmektedir ki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu sözcüklerin öğretimi için öncelikle aralarında anlam ve kullanım farkı bağlam içinde çok iyi verilmelidir. Anadil konuşucuları için bile çoğu zaman bu sözcükler arasındaki anlamsal/kullanımsal farklılıkları ayırt etmek çok zordur. Böyle karmaşık bir konu için kullanılan ders materyalinin titizlikle hazırlanmış olması gerekmektedir. Bir yabancı dil öğrencisinin bu kadar birbirine yakın anlamlı olan sözcükleri çok iyi kavrayabilmesi için pek çok örnek kullanım görmesi gerekmektedir. Bundan dolayı bu sözcüklerin detaylı öğretimi Avrupa Dil Portfolyosuna göre B1 düzeyinden sonra yapılmasının uygun olacağı görüşündeyiz.

KAYNAKÇA

- Aijmer, K., & Simon-Vandenberg, A.M. (2008). *Topics in English linguistics: The semantic field of modal certainty: a corpus-based study of english adverbs*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bybee, J., Perkins, R., & Pagliuca, W. (1994). *The evolution of grammar*, ABD: The University of Chicago Press.
- Bybee, J., & Fleischman, S. (1995). Modality in grammar and discourse, *Typological studies in Language*, 32. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Chafe, W. (1986). *Evidentiality: The linguistic coding o epistemology*. norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Cinque, G. (2001). A note on mood, modality, tense and aspect affixes in Turkish, Erguvanlı-Taylan, E. (Ed). *The Verb in Turkish (p. 47-59)*, ABD: John Benjamins.
- Corcu, D. (2003a). A linguistic analysis of necessity as a part of the modal system in Turkish, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Corcu, D. (2010). Tanıtıcılığın durum-anlambilimsel sunumu: Türkçede tanıt türleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Günay, V.D. (2002). *Göstergebilim yazıları*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Dik, S.C. (1997). *The theory of functional grammar*, Part 1: The structure of the clause, edited by Hengeveld, Kees; Berlin: Mouton de Gruyter.
- Muhsin, I. (2001). *Evidentiality and epistemological stance. narrative retelling*. Philadelphia: John Benjamin Publishing
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Muhsin, I. (2001). *Evidentiality and epistemological stance. narrative retelling*. Philadelphia: John Benjamin Publishing.
- Nuyts, J. (2001). *Epistemic modality, language and conceptualization: a cognitive-pragmatic perspective*. USA: John Benjamins Publishing.
- Nuyts, J. (2006). The modal confusion: on terminology and the concepts behind it, modality studies in form and function, Klinge, A. & Müller, H.H. (Eds.), London: Equinox Publishing Ltd.
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Palmer, F. R. (2003). *Modality in English: Theoretical, descriptive and typological issues*, *Modality in Contemporary English* (ed: Facchinetti, Roberta; Krug, Manfred ve Palmer, Frank) Berlin: Mouton-De Gruyter.
- Ruhi, Ş., Zeyrek, D., & Osam, N. (1997). Türkçede kiplik belirteçleri ve çekim ekleri ilişkisi üzerine bazı gözlemler. *Dilbilim Araştırmaları*, (8)105-111.
- Sargın, M. (2010). Türkçede tanıtlama belirtecilerinin işlevleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Valerie J. Easton and John H. McColl's *Statistics Glossary* Sampling
<<http://www.stat.yale.edu/Courses/1997-98/101/sample.htm>> (19.02.2012)
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yalım, Ö. (1998). *Türkçe'de yakın ve karşıt anlamlılar sözlüğü*. Ankara: İmge Kitapevi Yayıncılık.
- Yavuz, H., Balcı, A., & Turan, Ü.D. (2004). *Turkish phonology, morphology and syntax*, Ünite 7, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Wärnsby, A. (2006). (De) Coding Modality The Case Of Must, May, Måste, and Kan, *Lund Studies in English 113*, Sweden: Department of English Centre for Languages and Literature Lund University.

İSLAM İNANCINDAKİ MELEK İMGESİNİN GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ AÇISINDAN GÖRSEL KİMLİĞİ

Seçil SEVER DEMİR¹

¹ İzmir Demokrasi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Fakülte Sekreteri, E-mail: secil.sever@idu.edu.tr

Filiz ADIGÜZEL TOPRAK²

² Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları Bölümü, E-mail: f.adiguzeltoprak@gmail.com

Özet

İslâmiyet'e göre sayılarını ancak Allah'ın bilebileceği kadar çok sayıda meleğin bulunduğu inanılmaktadır. Melekler Allah'a, kâinata, insanlara, cennet ve cehenneme yönelik farklı görevlerle vazifelendirilmiştir (Serdar, 2009: 163). Melekler, ruhlar gibi ayrı bir âlemde ve ayrı bir boyutta, kendilerine özgü koşullara haiz varlıklar olarak da tanımlanabilirler (Gölcük-Toprak, 1992: 358). Zuhruf Suresi 19. Ayette melekler, Allah'ın şerefli olarak yarattığı kulları olduğu ve Onların Allah'a eş ve evlat olmalarının mümkün olmadığı ayrıca erkeklik ve dişilik gibi özelliklerinin bulunmadığı bildirilmiştir (Zuhruf, 19). Allah'a tam bir teslimiyet içerisinde, büyüklük taslamadan itaat ve ibadet eden meleklerin Fatır Suresi 1. Ayette ikişer, üçer, dörder kanatları olduğu bildirilmektedir (Fatır, 1) (kuran.diyaret, 2019). "Kur'an-ı Kerim ve hadislerde kaydedildiğine göre, melekler, latif cisimli, nurani yapıya çeşitli şekillere girebilen ruhani varlıklar olup Allah'a ibadet ve itaatle meşgul olurlar ve asla O'nun emrinden dışarı çıkamazlar. Melekler erkeklik ve dişilikleri olmayıp yemezler, içmezler (Hud, 69-70) uyumazlar, bedenî arzularından uzak, nefsanî istekleri bulunmayan kanatlı varlıklardır." (Çolak, 2012: 30). Bakara Suresi 97. ve 98. Ayet: "Söyle (Yahudilere): Cebrail'e kim düşmansa bilsin ki, Allah'ın izniyle önce gelen kitapları doğrulayıcı, müminler için bir hidayet rehberi ve müjdecisi olarak Kur'an'ı senin kalbine indiren odur." (kuran.diyaret, 2020). Melekler için bazı hadislerde Cebrail'in 600 kanadının olduğu rivayet edilmektedir. Hadis ve Kur'an'da Meleklerin kanatlarının işlevi hakkında bir açıklamaya ulaşılmamıştır. Meleklerin kanatlarının çokluğu, Allah'ın verdiği görevleri daha süratli şekilde yapmalarına olanak sağlayacak ve meleklerin Allah katındaki derecelerini ve değerlerini artıracak göstergeler olarak değerlendirilebilir (Çolak, 2012: 36). Özellikleri ve görevleri nedeniyle diğer meleklerden üstün olan melekler: Cebrail, Mikail, İsrail, Azrail'dir. Bunlar Mukarreb Melekler olarak kabul edilen dört büyük meleklerdir. Bunlar dışında Hafaza Melekleri, Hamele-i Arş Melekleri, Ruh Ya Da Ruh El Emin Meleği, Seyyahun Melekleri, Kerribiyun Melekleri, Münker ve Nekir Melekleri, Harut ve Marut Melekleri, Rıdvan sayılabilir (And, 1998: 263, 264), (Serdar, 2009: 161). Bu çalışmada, diğer semavi dinlerde olduğu gibi İslam inancında da önemli yere sahip olan melek kavramının güzel sanatların bir kolu olan Geleneksel Türk Sanatları alanında önemli yere sahip minyatür sanatı eğitiminde nasıl görsel kimlik kazandığı ve nasıl resmedildiği üzerinde durulacaktır. Konu ile ilgili İslam el yazmalarına ait tespit edebildiğimiz en eski kaynaklardaki kitap resimleri (minyatür)nden örneklerle yukarıda isimleri zikredilen melek figürleri desen ve tasarım özellikleri açısından ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler:Minyatür, melek figürü, güzel sanatlar eğitimi, kısas-ı enbiya.

THE VISUAL IDENTITY OF THE ANGEL IMAGE IN ISLAMIC BELIEF IN TERMS OF FINE ARTS EDUCATION

Abstract

According to Islam, there are as many angels whose numbers can only be known by Allah. Angels live in a separate realm like spirits and in a separate dimension, unique to them (Gölcük-Toprak, 1992: 358). "According to what is recorded in the Quran and hadiths, angels are spiritual beings with subtle bodies that can enter into various forms with luminous structures, and they engage in worshiping and obedience to Allah and never go out of His command. Angels do not have masculinity and femininity and do not eat or drink (Hud, 69-70), they do not sleep, they are winged beings that are far from bodily desires and have no soulful desires. " (Colak, 2012: 30). The large number of wings of angels can be considered as

indicators that will enable them to perform the tasks given by Allah more quickly and increase the rank and value of angels in the eye of Allah. Archangels: Gabriel, Michael, Israel, Azrael. Apart from these, there are Hafaza Angels, Hamele-i Arsh Angels, Spirit or Spirit Hand Confident Angel, Traveler Angels, Kerribiyun Angels, Munkar and Nekir Angels, Harut and Marut Angels, Ridvan. The aim of this study is; The aim of this course is to reveal the visual identity of the angel image, which is the subject of numerous conceptual researches in the field of social sciences, in the education of fine arts. In this context, the concept of angel, the historical process of the depiction of the figure, the pattern analysis of the figures and the stages of producing original designs in the "Miniature Art" education given in the Department of Traditional Turkish Arts under fine arts education were discussed.

Keywords: Angel, gabriel, miniature, fine arts education, falname, qisas al anbiya, cami'üt tevarih, mi'racname, kitab el-tiryak, acaibü'l-mahlukat ve garaibu'l mevcudat.

GİRİŞ

'Melek' kelimesi, İbrance'de karşılığı göndermek manasındaki 'mal'ah' kökünden gelen, Allah'ın emirlerine tam itaat eden, iyi nitelikteki ruhanî varlıklara verilen bir isimdir (Erbaş, 2004: 3). Kelime "Tanrı'nın arzusunu yerine getirmek üzere gönderilen elçi, Tanrı ile insan arasında bir arabulucu manalarını da ifade etmektedir. Melek Yunanca'da, 'angeles' kelimesiyle karşılanmakta ve 'haberci' manasına gelmektedir. Bu kelime daha sonra Latince'ye 'angelus' olarak geçmiştir" (Erbaş,1996: 107). Kelimenin çoğulu 'Melâike ve/veya 'Melâik'tir (Serdar, 2009: 142), (Çolak, 2012: 15). Allah tarafından gönderilen Müslümanlık, Yahudilik ve Hristiyanlık gibi semavi dinlerin tamamı meleklerin varlığını kabul etmekte ve bunu iman etmenin bir şartı olarak ortaya koymaktadır.

Çalışmaya Olan İhtiyaç & Çalışmanın Amacı:

İslâm inancına göre, sayılarını ancak Allah'ın bileceği kadar çok sayıda melek bulunmaktadır. Melekler, Allah'a, kâinata, insanlara, cennet ve cehenneme yönelik farklı görevlere sahiptir. Melekler, ruhlar gibi ayrı bir âlemde ve ayrı bir boyutta, kendilerine özgü koşullara haiz varlıklardır (Gölcük-Toprak, 1992: 358). Sosyal bilimler alanında bu soyut melek kavramını tanımlamaya yönelik yazılmış çok sayıda makale, kitap, ansiklopedi maddesi tespit edilmiş ancak melek imgesinin nasıl somut bir figüre dönüştüğüne dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı; dinler tarihi, İslami ilimler, İslam tarihi gibi alanlarda sayısız kavramsal araştırmaya konu olmuş melek imgesinin, güzel sanatlar eğitimi içerisinde nasıl bir görsel kimlik kazandığını ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmada, güzel sanatlar eğitimi altındaki plastik sanat dallarından biri olan Geleneksel Türk Sanatları Bölümü'nde verilen 'Minyatür Sanatı' eğitiminde melek kavramı, figürün tasviri açısından yazma eserlerdeki tarihsel süreci, figürlerin desen analizi ve özgün tasarım üretme aşamaları ele alınmıştır.

Araştırma Soruları:

1. Melek figürü güzel sanatlara ait mevcut alan yazında hikâyesel ve kavramsal olarak nasıl anlatılmıştır?
2. Melek figürü güzel sanatlara ait mevcut alan yazında görsel olarak nasıl ve ne şekilde resmedilmiştir?
3. Melek figürünün güzel sanatlara ait mevcut alan yazındaki hem kuramsal (yazılı hikayeler) hem de uygulama (tablo, minyatür, fotoğraf vb.) boyutundaki sonuçları Güzel sanatlar alanındaki bir derse nasıl uyarlanabilir? Bu dersin öğretim tasarımı nasıl olmalıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmanın temel kurgusu nitel dokumana dayalı betimsel çalışma olmakla birlikte çalışmanın sonuçlarını analiz ederek bir ders tasarımı geliştirme amacı taşıdığı için Araştırma ve Geliştirme Çalışması boyutunu da içermektedir.

Verilerin Kaynakları:

Çalışmanın evrenini İslam coğrafyasında üretilmiş, melek figürlü minyatür içeren yazma eserler oluşturmaktadır. Örneklem ise bu yazmalar arasından ulaşabildiğimiz 12. yy ile 18. yy arasına tarihlenen 6 yazmadan seçilen minyatürlerdir. Bu minyatürler, melek figürü içeren bir minyatür/kitap resmi olması, İslam coğrafyasında yazılmış bir yazma eserin parçası olması, orijinal eser olması, 12.yy ile 18.yy. arasında üretilmiş olması, tahrip edilmeden günümüze kadar korunması ve ulaşılabilir olması gibi ölçütler göz önünde bulundurularak araştırmamıza dâhil edilmiştir. Çalışmamıza kaynaklık eden yazma eserler:

Kitab el-Tiryak (1198-1199), (Bibliothèque Nationale de France, Paris Arabe 2964) (metmuseum.org, 2020).

Acaibü'l-Mahlukat ve Garaibu'l Mevcudat (1280), Münih, BayerischeStaatsbibliothek, MSS cod. Arap. 464 (daten.digitale-sammlungen.de, 2020).

Cami'üt-Tevarih (1306-07), Reşidü'd-din Fazullah, EdinburgUniversitylibrary, No. 20 (Yüksel, 2018: 97).

Miraçname (1436), Paris Biblioteque Nationale de France, Paris Turc. 190 (Sever, 2020:17)

Kısas-ı Enbiya (1595-1598) Staatsbibliothekzu Berlin Diez 3, Bibliothèque Nationale De France Pers 1313, Dallas Museum Of Art Keir 3. (Sever, 2020: 200, 470, 578).

Falname (1550, 1703), Topkapı Sarayı Müzesi 1703 ve Harvard Sanat Müzesi /Arthur M. Sackler Müzesi, Cambridge, 999.30 (Gruber, 2016: 314) olarak sıralanabilir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada dokümanlar üzerinde içerik analizi yapılarak içerik analizine yön verecek analiz birimleri belirlenmiştir. Bu birimler, minyatürlerdeki melek figürünün derece ve makamına göre resmediliş şeklindeki farklılık, melek figürünün sahnedeki rolü, melek figürünün sahnedeki duruş yeri, melek figürünün yüz tipi, melek figürünün saç, başlığı, melek figürünün kanat yapısı, melek figürünün giyimi ve aksesuarları ve melek figürünün en çok resmedildiği renk olarak sıralanabilir.

BULGULAR

Araştırma Sorusu 1

Melek figürü güzel sanatlara ait mevcut alan yazında hikâyesel ve kavramsal olarak nasıl anlatılmıştır?

Meleklerin her birinin farklı derece ve makamları vardır. Özellikleri ve görevleri nedeniyle diğer meleklerden ayrıcalık arz eden melekler: Cebrail, Mikail, İsrail, Azrail'dir. Bunlar dört büyük meleklerdir. Cebrail ve Mikail, üç dinin kitabında da ismi geçen melekler iken, Azrail ve İsrail'e isim olarak kutsal kitapların üçünde de rastlanmamaktadır (Serdar, 2008: 228). Bunlar dışında: Hafaza Melekleri, Hamele-i Arş Melekleri, Ruh'l Emin Meleği, Seyyahun Melekleri, Kerribiyun Melekleri, Münker ve Nekir Melekleri, Harut ve Marut Melekleri, Kremen Katibin ve Rıdvan Sayılabilir (And,

1998: 263, 264), (Serdar, 2009: 161). Bu melek figürlerinin dini konulu yazma eserlerdeki hikâyelerdeki minyatürlerde yer aldığı görülmüştür.

Melekler insan türünden farklı olarak ve ayrı bir cevher olan nurdan yaratılmış, duyu organlarıyla algılanmayan varlıklardır. Meleklerin Allah'a, peygamberlere, insanlara, âleme yönelik görevleri ve sorumlulukları vardır. Melekler, yemek yemeyen, erkeklik-dişilik özellikleri olmayan; evlenmek, uyumak, yorulmak, usanmak, gençlik, ihtiyarlık gibi evrelerden geçmeyen varlıklardır. Kur'an'da belirtildiği gibi melekler ölümlü varlıklardır. Onlar da insanlar ve cinler gibi ölürlere (Zümer, 68). Kur'an'da gibi, insanlardan daha fazla güçlü ve kuvvetli oldukları, Allah'ın hitabına muhatap olup onunla konuştukları ve ahirette cehennemliklerle konuşacakları bildirilmiştir (Özalan, 2010: 29,30). Bazı hadislerde Cebrail'in 600 kanadının olduğu belirtilmektedir. Ancak, bu kanatların mahiyetleri hakkında bir açıklamaya rastlanmaz. Kanatlı varlık olmaları, mecazi bir anlatım olup, onların görevlerini çok süratli bir şekilde yaptıklarını ifade etmektedir (Çolak, 2012: 36). İslâm inancında meleğin bazen tanınmayan bir insan suretinde görüldüğü, bazen de Hz. Peygamber'in ashabından bir kimse suretinde geldiği ayrıca Hz. Peygamber'in Cebrail'i iki defa asli suretinde gördüğünü belirtmektedir (Erbaş,1996:123). Allah nezdinde üstün makam sahibi olmasına rağmen O'nu göremez. En son ölecek ve ahirette ilk dirilecek varlıklardandır. Son derece süratli hareket eder. Hz. Muhammed dışında hiçbir peygamber onu asli şekliyle görmemiştir. İslami kaynaklarda Cebrail'in eski peygamberler ve kavimleriyle ilgisine dair bilgiler de vardır. Buna göre Cebrail Hz. Âdem'e harfleri ve ziraatçılığı öğretip onu Mekke'ye götürmüş, Hz. Nuh'a gemi yapımında yardımcı olmuş, Lut kavmiyle diğer isyankâr toplulukları çeşitli felakete uğratmış, Hz. İbrahim'i ateşten korumuş, Hz. Musa'ya Mısırlı sihirbazlar karşısında yardım etmiştir. Aynı kaynaklarda Cebrail'in, kıyamette amellerin tartılmasına nezaret edip Allah ile yaratıkları arasında elçilik görevini sürdüreceğine, Kadir gecesi yeryüzüne inip sabaha kadar durduğuna inanılır (Serdar, 2008: 230, 231).

Mikail hadislerde rızık ve rahmet meleği olarak tasvir edilmiştir (Özervarlı, 2004: 40). Bazı İslami kaynaklarda yer alan bilgi ve tasniflere göre, kendisi, dört büyük melekten birisi olup tabiat olayları ile ilgilenmekte ve birçok yardımcıları bulunmaktadır (Aydın, 1980: 292), (Gölcük ve Toprak, 2001: 352-354).

Melek kavramı Tevrat, İncil ve Kur'an-ı kerim olmak üzere tüm semavi dinlerin kutsal kitaplarında ve hadislerinde sıkça yer almakta ve her üç dinde de birbirine paralel kavramlar olarak tanımlanmaktadır. Daha çok sosyal bilimlerde alanındaki araştırmacıların melek imgesini tanımlamaya yönelik çok sayıda makale, bildiri, kitap, ansiklopedi ve tez ile konuyu kavramsal olarak ele aldıkları görülmektedir.

Melek figürlerini dini konulu yazma eserler başta olmak üzere tarih, tıp, sosyal bilimler gibi pek çok alanda yazılmış yazma eserlerin sayfalarındaki minyatürlerde görmek mümkündür. Melek figürünü başlı başına tanımlayan yazma eserlerin başında 13. yy. da Irak'ta üretilmiş olan "*Acaibü'l-Mahlukat ve Garaibu'l-Mevcutat*(*Acaip mahluklar ve garip yaratıklar*)" adlı yazma eser gelmektedir. Eserde her bir melek figürü ayrı ayrı tanımlanmış ve resimleri çizilerek gösterilmiştir. Diğer yazmalar ise genellikle tarih ve din konulu eserler olup, minyatür kompozisyonlarının içerisinde melek figürlerinin yer aldığı yazmalardır. Bu eserlerde Hz. Muhammed'in Mirac'a yükselmesi, Hz. İbrahim'in oğlunu kurban edecekken Cebrail'in kurban getirmesi gibi Allah ile peygamberler arasındaki mesaj iletişimini sağlayan peygamber kıssalarının anlatıldığı minyatürlerde melekleri görmek mümkündür. Melek figürünün nadir görüldüğü diğer yazma gurubu arasında, bu çalışmada yer verdiğimiz bir panzehir kitabı olan "*Kitab al-Tiryag*" tıp kitabı gurubu örneği olarak sayılabilir. Bu yazmanın ilk sayfası melek figürü ile başlanmaktadır.

Bulgular- Araştırma Sorusu 2

Melek figürü güzel sanatlara ait mevcut alan yazında görsel olarak nasıl ve ne şekilde resmedilmiştir?

Melek figürüne ait görsel betimleme sonuçları örneklerle anlatılacaktır.

1) Zahriye Sayfası Melek Figürü

İslam yazma eserlerinde bilinen en erken tarihli melek figürü örneği olarak Paris Bibliotheque Nationale, Arabe 2964'te bulunan "*Kitab al-Tiryak*" adlı eserdeki zahriye sayfası gösterilebilir (Resim 1). Minyatür, Yunan hekim Galen'in yazmış olduğu *Yılan Isırıkları ve Zehirlenmeler için Çareler* kitabının, 1198 yılında Irak'ta yapılan minyatürlü yazma nüshasından alınmıştır. Yazma eserin ilk sayfasında bulunan minyatürün alt ve üst kısmında birer satır kufi hatla yazı alanı mevcuttur. Bu yazı alanının arasındaki resim alanında iç içe geçmiş iki ejderhadan oluşan bir yuvarlak tasarlanmıştır. Yuvarlak alanının içindeki sultan figürü elinde bir hilal tutmaktadır. Sultanın etrafındaki dört köşede melek figürleri görülmektedir. Ejderhalar, ay ve güneş tutulmalarına neden olduğuna inanılan sözde gezegenleri sembolize etmektedir. El yazmasında açıklanan ilaçların yılan zehrini etkisiz hale getirdiği gibi merkezdeki figür ve dört melek, evreni kontrol altında tutmaktadır (metmuseum.org; 2020).



Resim 1) "*Kitab al-Tiryak*", Zahriye Sayfası; Ay Tutan Sultan ve Çevresinde Dört Melek, Irak Selçuklu Devleti (1198-1199), Paris Bibliotheque Nationale, Arabe 2964. (metmuseum.org, 2020)

2) Baş Melek Figürleri

"*Acaibü'l-Mahlukat ve Garaibu'l-Mevcutat*" adlı eser, Kazvini tarafından 1280 yılında Irak'ta yazılmıştır. Eser gök cisimleri, astroloji, melekler, cinler hayvanlar, bitkiler, yeryüzündeki ilginç yerler, kimi peygamber ve hükümdarlar, edebiyat kahramanları, hayvanlar, fantastik yaratıkların minyatürlerini içermektedir (And, 1998; 55). Eserin çok sayıda resimli nüshası bulunmakla birlikte burada ilk örnekler bağlamında yararlanacağımız günümüzde Münih, Bayerische Staatsbibliothek, MSS cod. Arap. 464'de yer alan istinsah nüshası olan yazmadaki baş melekler, Resim 2)a Cebrail, 2)b Mikail, 2)c İsrail, 2)d Azrail meleği figürleri neredeyse aynı tipte ve fiziksel özellikte esmer bir erkek figürü olarak tasvir edilmiştir.

Figürler oldukça drapeli bol bir elbise giymiş şekilde; ayaklarını iki yana açmış, tam olarak yere basmamakta ve parmak uçlarında durmakta, dans eder pozisyonda gibi görünmektedir. Figürlerin her birinin başında renk ve desen olarak küçük farklılıklar gösteren haleler oldukça dikkat çekmektedir. Figürlerin kanat yapıları da aynı olmakla birlikte renkleri kırmızı ve yeşil olarak farklılık göstermektedir. Her bir figürde teknik ve malzeme aynı şekilde kullanılmış, aynı kişinin elinden çıkmış tasvirlerdir.



Resim 2)a Cebrail, 2)b Mikail, 2)c İsrâfil, 2)d Azrail

“*Acaibü'l-Mahlukat ve Garaibu'l-Mevcutat*”, Kazvini, Irak 1280, Münih, BayerischeStaatsbibliothek, BSB cod. Arap. 464,(Eserin Bilinen İlk Resimli Nüshası) (daten.digitale, 2019)

3) Cebrail Figürü

“*Cami'üt-Tevarih*”, ReşîdüddinFazlullâh-ı Hemedânî'nin (ö. 718/1318) modern anlamda ilk dünya tarihi olarak kabul edilen Farsça eseridir. Türk ve Moğol kabileleri, bunların çeşitli kolları, şecereleri, Gâzân Han'ın soyu, Argun Han'ın (1284-1291) tahta çıkışı, Gâzân Han'ın hanımları ve çocukları; Cengiz Han'dan Gâzân Han dönemine kadar gelen Moğol tarihini anlatır (Şeşen, 1992: 132, 134), (Gül, 2016: 5), (Çelikbağ, 2017: 541). Eserin Bilinen İlk minyatürlü nüshasıEdinburgUniversity Library, No. 20 sergilenmektedir. Resim 3'de görülen minyatür de bu yazmadan alınmış olan vahiy meleği olan Cebrail'dir. Cebrail ilahi metinlerde erkeklik ve dişilikleri olmayan varlıklar olarak tanımlanırken, bu sahnede genç ve güzel bir kadın figürü olarak tasarlanmıştır. Cebrail'in kanatları, kolları boyunca uzanan dekoratif bir kostüm gibi görünmektedir.

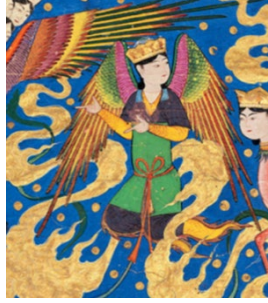


Resim 3)"Melek Cebrail'in Oku! Emrini Tebliğ Etmesi" “*Cami'üt-Tevarih*”,

Reşidü'd-din Fazullah, 1306-07, (Yüksel, 2018: 97)

“*Mi'racnâme*”,İslâm edebiyat ve sanatlarında Hz. Peygamber'in Mescid-i Harâm'dan Mescid-i Aksâ'ya, oradan da göğe yaptığı yolculuğu ifade eden terim olan ‘mi’rac’ hadisesini konu alan eserlerin genel adıdır (Yavuz, 2005:132). Burada Cebrail figürü görülen yazma, metni ile birlikte günümüzde Paris Biblioteque Nationale, Turc. 190'da sergilenmektedir. (Resim 4) Eserin telif nüshası Malik Bahşi tarafından Uygurca yazılmış olup 1436 yılında Timurlular zamanında Mir Haydar tarafından Türkçeye çevrilmiş, tezhip ve minyatürleri Herat nakkaşhanesinde hazırlanmıştır. Esere miraç yolculuğunu kapsamlı olarak cennet ve cehennemi de tasvir edecek şekilde gösteren 17 minyatür yapılmıştır (Tekin: 2000: 343), (Tanındı, 2006: 10), (Çelikbağ, 2017: 542), (Sever, 2020: 18). Resim 5'de eserdeki Mi'rac sahnelerinden bir Cebrail figürü örneği gösterilmektedir. Bu resim, Cebrail figürünü temsil eden üslubun doruk noktasında üretilmiş en güzel örnek olması nedeniyle ayrıca önem arz etmektedir. Burada Cebrail Mi'rac sahnesindeki görevine uygun olarak, Hz. Muhammed'e Mi'rac yolculuğunda rehberlik eden, Allah'a ulaşması için yolu gösteren rolündedir. Cebrail figürü beyaz tenli, orta boylu, siyah saçlı, çekik kaş ve göz yapısında güzel bir kadını temsil etmektedir. Figürün başında altından yapılmış taçlı

açık mavi renkli bir başlık taktığı görülmektedir. Cebrail'in üzerinde sarı uzun kollu bir iç giysi giydiği; üzerinde yeşil renkte kalça hizasına kadar uzun boyda kısa kollu bir dış giysi giydiği ve belinde ise fiyonk şeklinde bağlanmış uzun bir kuşağı olduğu görülmektedir. Cebrail giysisinde herhangi bir desen olmamakla birlikte oldukça gösterişli ve ayrıntılı olarak renkli tüylerin işlendiği iki yana açılmış kanatları görülmektedir.



Resim 4)Hz. Muhammed'in Mi'rac'ı, "Miraçnâme", 1436, Herat, Paris Biblioteque Nationale, Turc. 190, (Sever, 2020: 18)

"*Kısas-ı Enbiyâ*" adlı yazma eserde çok sayıda Cebrail figürü görülmektedir. "Peygamberlerin kıssaları, tarihleri" anlamında olan Kısas-ı Enbiya yazmasında Hz. Âdem'den başlamak üzere Hz İdris, Hz. İbrahim, Hz Davud, Hz. Süleyman, Hz. İsa, Hz, Muhammed ve diğer peygamberlerin yaşamları, Allah'tan kendilerine melekler vasıtasıyla gönderilen mesajlar, halkı doğru yola getirmek için ders ve ibret verici hikayeler, peygamberlerin yaşamı ve hizmetleri ibret verici yönleri ile anlatılmıştır (Şahin, 2002: 357), (Kaplan, 2013: 4-8). Burada ele alınan resim 5'deki melek figürü 9 Ocak 1577 tarihinde Şiraz'da yazılmış olan Kısas-ı Enbiyâ'dan alınmıştır (Şani, 2016: 10) (Milstein, vd., 1999: 185- 186). Burada resmedilen melek Cebrail'dir. Cebrail altın ile renklendirilmiş gökyüzünden aşağı doğru uçarak kucağındaki koçu Hz. İbrahim ve İsmail'e doğru getirmektedir. Cebrail, siyah altın taçlı başlığı, turkuaz dış giysisi, eflatun iç giysisi, turuncu ve mor renkli gösterişli tüylü kanatları ile beyaz tenli, çekik gözlü, siyah saçlı bir insanı temsilen tasvir edilmiştir (Sever, 2020: 198).



Resim 5) Hz. İbrahim'in Oğlu Hz. İsmail'i Kurban Edecekken Cebrail'in Koç getirmesi, "Kısas-ı Enbiya", 1595, Staatsbibliothekzu Berlin Diez 3, varak 42a (Sever, 2020: 200)

4) Hamele-i Arş Melekleri Figürleri

Resim 6)a"Acabü'l-Mahlukat ve Garaibu'l-Mevcutat", 6)b 15.yy. Mi'racname ve 6)c 18. yy. Falname nüshalarından örneklerle gösterilen Hamele-i Arş melekleri, Tanrıya en yakın olarak derecelendirilen, sayısı dört adet olan, arşı taşıyan meleklerdir. Kazvini'ye göre bunlardan birisi insan şeklindedir, insan için dua ederler. İnsanın dileklerini Allah'a iletirler. İkincisi Öküz biçimindedir, dört ayaklı hayvanlar için dua ederler. Üçüncüsü kartal biçiminde olup kuşlar için dua ederler. Dördüncüsü aslan şeklinde olup yırtıcı hayvanlar için dua ederler. Bu melekler kıyamet günü sekiz adet olacaklardır

(And, 1998: 263) Buradaki resim 6'daki örneklerde de yazmanın metnini okumaksızın 12.yy, 15yy. ve 18.yy.'da birbirinden bağımsız olarak, farklı konulu yazmalar için farklı şehirlerde yazılmış eserlerden meleğin kimliği açıkça anlaşılmaktadır. Melek figürleri, 12.yy.daki örnekte, dua ettiği insan ve hayvanları temsil etmek üzere, vücutları hayvan formunda tasarlanmış insan, öküz, aslan ve kartal olarak dört ayrı kanatlı figür olarak tasarlanmıştır. 15.yy. örneğinde ise tek insan/melek vücudu üzerine insan, aslan, öküz ve kartal olarak dört ayrı baş ilave edilmiş şekilde görülmektedir. Son olarak 18.yy. örneğinde ise vücutlarının her biri insan/melek formunda yan yana duran aslan, insan, öküz, insan başlı elinde tesbih ederek dua ettiği gösterilen formlarda tasvir edilmişlerdir.



Resim 4) Hamele-i Arş melekleri, a) “*Acaibü'l-Mahlukat Ve Garaibu'l Mevcudat*”, 1280, b)15.Yy. “*Miracname*”, c) 18. yy. “*Falname*” Nüshalarından Örnekler

5) Münker ve Nekir Meleği Figürü

“*Falname*” adlı yazma eserin 1550 yılında, Şah Tahmasp için Tebriz’de yapılmış nüshasından günümüze ulaşan tek minyatür olan ‘Son Yargılama’ sahnesinde MünkerNekir, Azrail ve Cebrail olarak farklı kimlikteki melek figürleri bir arada görülmektedir. Günümüze 17. Yy. da yapılmış nüshaları ulaşan Falname, ‘kehanet kitabı’ olarak da bilinmektedir. Eserde dinî konular ağırlıktadır (And, 2002: 296). Minyatürler genelde Kur’an’da adı geçen peygamberlerin ve onların kişilikleriyle ilgili bir olayı veya mucizeyi, bir kahramanlığı betimlerken; minyatürlerin karşı sayfasındaki metin, bu sayfayı açan kişinin falını söyler (Tanındı, 1996: 54), (Mahir, 2005: 70). Resim 7)b’deki kompozisyonun merkezinde Hz. Muhammed ve Hz. Ali yer almaktadır. Sahnenin solunda yer alan, elindeki Sûr’u henüz üflemiş olan ve kıyamet henüz kopmuş olduğundan sonrasında Sûr’u aşağı doğru indirmiş görülen ise İsrail Meleğidir. Sahnede sağda korku veren bir jestle sağ elini yanağına götürmüş olan Cebrail figürüdür. Cebrail’in hemen bitişiğinde, beyaz kefen ile kaplı iyi niyet ve eylemleri olan inananları temsil eden bir grup kadın oturmaktadır. Sahnede yer alan siyah giysili, siyah veya gri yüzler ve bedenler, şişmiş kırmızı diller ve hayvan başları ise cehennemlik insanları ifade etmektedir. Gruber (2016: 313) bu figürleri isimlendirmemiş olsa; da resim 7)a’da detay olarak verilen, elinde terazi tutan melek Münker ve NekirMeleği’dir. Bu melekler, ölümden sonra kabirde sorgu ile görevli iki melektir. Bu meleklerin Kur’an’da ismi geçmez ancak hadislerde varlığından söz edilir (And, 1998: 267). “Bilinmeyen, tanınmayan, değişik kılık ve kıyafette olan” anlamındaki münker ve nekir, mezaradaki ölüye daha önce hiç görmediği bir şekilde görecekleri için bu ismi almışlardır. Bunlar kabirde ölülere, “Rabbin kim? Peygamberin kim? Kitabın ne...” diye sorular yöneltecekler, kişinin iman ve ibadet bakımından durumuna göre kendisine muamelede bulunacaklardır.” (Toprak, 2006: 14). Buradaki tasvirde melek, tek vücut olarak gösterilmiştir. Sahnede tam karşıdan görünür şekilde ayakta durmuş beyaz tenli çekik gözlü, siyah saçlı, başında siyahlı kırmızılı kumaş benzeri başlık bulunan genç bir erkeğe benzeyen bir figür olarak karşımıza çıkmaktadır. Figürün karakteristik özelliği görevi gereği omuzunun yukarısındaki kanatlara asılı olarak figürün dizlerinden aşağı kadar uzanan iki kefeli devasa terazidir. Münker ve Nekir meleğinin dikkati çeken diğer tasarım özelliği olarak ise tam karşıdan resmedilmiş, iki yana açılmış açık mavi ve yavru ağız renklerde gösterişli devasa kanatları gösterilebilir.



Resim 5) a) MünkerNekir Meleği, b) Erkek ve Kadın Müminler ile Günahkârlar Hesaplaşma Günü Toplandı, “*Falname*”, Tebriz, 1550, (eserden günümüze ulaşan tek sayfa) S. Harvard Sanat Müzesi (Gruber, 2016: 314)

Bulgular- Araştırma Sorusu 3

Melek figürünün güzel sanatlara ait mevcut alan yazındaki hem kuramsal (yazılı hikayeler) hem de uygulama (tablo, minyatür, fotoğraf, vb.) boyutundaki sonuçları Güzel sanatlar alanındaki bir derse nasıl uyarlanabilir?

Bu dersin öğretim tasarımı nasıl olmalıdır?

Kuramsal ve uygulama boyutunda incelenen minyatürlerdeki melek figürlerinin desen analizi; en genel hatları ile baş melek Cebrail ve diğer Melekler olarak iki guruba ayrılarak yapılabilir. Bu analizi daha net olarak ortaya koymak için her bir melek, portre özelliği, giyim özelliği ve kanat özelliği olarak üç ana konuda ele alınmalıdır. Bunun için öncelikle çalışılacak konuda yapılmış olan orijinal bir örnek elde edilmelidir. Bu örnek üzerinden öğrenilecek olan figüre odaklanarak desen analizi yapılmalıdır. Aşağıda aşamaları gösterilen desen analizinde, orijinal resim, eskiz kâğıdı üzerine her ayrıntısına dikkat edilerek çizilmeli, adeta desenin bir kalıbı oluşturulmalıdır. (Resim 8, 9 ve 10).

Cebrail ve Diğer Melek Figürleri Desen Analizi Örnekleri

Hz. Muhammed’in Mi‘rac’a Yükselmesi, Dallas Museum Of Art Keir 3, Zahriye sayfasında yer alan Cebrail figürü peygambere yolculuğunda rehberlik eder görünmektedir. Cebrail gökyüzünde peygamberin önünde birazda yukarısında daha cüsseli olarak ayakta durur gibi, vücudu sahnenin sağına dönük, başı ise arkasında kalan peygambere doğru çevrilmiş şekildedir. Cebrail’in lacivert, kırmızı ve altın renkli; benekli, tüylü kanatları arkasında aşağıya doğru kapalı şekildedir. Cebrail sol eliyle uzun kırmızı saplı yeşil üçgen şeklinde sancak taşımaktadır. Beyaz tenli, yuvarlak yüzlü, çekik kaş ve göz yapısında; siyah zülüflü saçlarını tepede toplamış tipiyle tasvir edilen Cebrail’in başında başlık yoktur. Cebrail üzerinde yeşil uzun kollu boydan bir iç giysi, bu giysinin üzerinde ise eflatun kısa kollu diz hizasında belinde altın kemer olan bir dış giysi giymiş şekilde betimlenmiştir. Sahnede Mi‘rac yolculuğunda görevli 7 melek figürü daha yer almaktadır. Tüm meleklerin giysileri aynı tarzda yapılmış olup sadece renk ve desenlerinde farklılıklar görülmektedir. Sahnede alt kısımda yer alan 5 melek figüründen en alttaki 3 melek; elinde birer tane altından yapılmış üzerinde hâle olan kâse taşımaktadırlar. Bu kâselerin Peygamber'e mi‘rac gecesi Mescid-i Aksa'da sunulan birinin içinde süt, diğerinin içinde şarap (şerbet ya da bal) bulunan iki kap ve bazı rivayetlerde içi su dolu üçüncü bir kabı işaret ettiği düşünülmektedir (Tekin, 2000: 348). Omzunda tülbent taşıyarak Şii tarzda Mi‘rac sahnesine işaret eden bu melek başını yukarı kaldırarak yeşil sancağa doğru bakmaktadır. Sahnenin tavanında yer alan sırtını sahnenin tavanına dayanmış, ellerini çapraz şekilde çevirerek gövdesinin aşağısında kalan peygamberin başına doğru uzanan meleğin, elindeki beyaz renkteki üzeri alevli haleli kâseyi peygamberin başına doğru boşaltmakta olduğu görülmektedir.



Resim 6) Cebrail ve Diğer Melekler Deseni Analizi, Hz. Muhammed’in Mi‘rac’a Yükselmesi, Dallas Museum Of Art Keir 3, Zahriye sayfası, “*Kıyas-ı Enbiya*”, 16. yy. (collections.dma.org, 2020), (Sever, 2020: 416-418) **Çizim 1)** Cebrail ve Diğer Melekler Deseni Analizi (Sever, 2020: 418)

Kıyas-Enbiyâ’nın 1581 yılında Kazvin’de istinsah edilmiş olan Bibliotheque Nationale de France Persian 54 nüshasının 6a varlığında bulunan ‘Meleklerin Hz. Âdem ve Havva’ya Secde Etmesi’ sahnesinde resim alanı:13,3 cm x 18,2 cm’dir. (Resim 9). (Sever, 2020:130). Sahnenin en sağ ve en üstünde yer alan başında limonküfü renkte altın başlığı, kırmızı tüylü kanatları, sarı üst giysisi ve mavi iç giysisi ile İblise bir şeyler söylemek ister gibi ellerini uzatmış olan, diğer meleklerle göre daha yuvarlak yüzlü, daha az çekik gözlü, pembe yanaklı ve beyaz tenli olarak resmedilmiş olan ‘Cebrail’ figürüdür. Kompozisyonda toplam 9 melek figürü bulunmaktadır. Melek figürlerinden sadece Cebrail karakteristik altın taçlı başlığı ile gösterilmiş; kompozisyonun en üst kısmına yerleştirilmiştir. (Çizim 2). Cebrail hem resmediliş şekli hem de sahnede yerleştirildiği yeri açısından diğer melek figürlerinden farklıdır ve ön plana çıkmaktadır. Kompozisyonda yer alan diğer melekleri ön plana çıkaracak herhangi bir özellikleri vurgulanmamıştır. Bu meleklerin, minyatürün üst satırındaki yazı alanında yazıldığı üzere Allah’ın Hz. Âdem’e secde etmelerini buyurduğu 10 fersah alana yayılmış sonsuz sayıdaki meleklerin temsili olarak çizilmiş bir grup melek figürü olduğu düşünülmektedir. Kompozisyonda tahtın sağında ayakta durur vaziyette, ellerini namazdaki kıyam pozisyonuna benzer şekilde önlerinde kavuşturmuş şekilde duran, her biri siyah saçlarını tepesinde toplamış, çekik gözlü, pembe yanaklı, beyaz tenli, sarı, mavi ve eflatun renkli kanatlı 3 melek görülmektedir. Bu meleklerin fiziki yapıları aynı olmakla birlikte tipleri ve yüz ifadelerinde birbirinden farklı resmedilmişlerdir. Bu üç melekten ortadaki kaşlarını biraz çatmış, hüznü bir ifadeye sahipken, sağ ve soldaki melekler ifadesizdir. Bu melekler uzun kollu iç giysi üzerine önden düğmeli, kısa kollu her birinin üzerinde farklı bitkisel desenler olan kahverengi, turuncu ve açık mavi renklere boydan bir dış giysi giymiş şekilde resmedilmişlerdir.



Resim 9) Diğer Melekler Deseni Analizi, Âdem ve Havva’ya Meleklerin Secde Etmesi <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8410893r/f23.item.r=BNF%20Persan%2054#> (Sever, 2020: 328) **Çizim 2)** Diğer Melekler Deseni Analizi (Sever, 2020: 328)

Orijinal kompozisyonlardan desen analizleri yapıldıktan sonra her bir sahnenin desen analizini çizildikten sonra; çizim 3’de gösterilen Cebrail ve diğer Melekler olarak iki grup üzerinden her bir

meleğin, portre özelliği, giyim özelliği ve kanat özelliği detaylandırılmalıdır. Meleklerin kimliklerine ve üslup özelliklerine göre tasarım özellikleri öğrenilerek özgün tasarım üretme aşamasına geçilmelidir.



Çizim 3 16. yy. Melek Figürü Desen Analizi, Kısas-ı Enbiya (Sever, 2020: 477, 486)

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

İslâm dininde latif cisimli, nurani yapılı, çeşitli şekillere girebilen, ruhani varlıklar olan çeşitli makam ve derecelere sahip meleklerin varlığına inanılmaktadır. Bu meleklerden baş melek olanlar: Cebrail, Mikail, İsrail, Azrail'dir. Bunlar dışında Hafaza Melekleri, Hamele-i Arş Melekleri, Ruh Ya Da Ruh El Emin Meleği, Seyyahun Melekleri, Kerribiyun Melekleri, Münker ve Nekir Melekleri, Harut ve Marut Melekleri ve Rıdvan olarak isimlendirebileceğimiz meleklerin Minyatür sanatı içerisinde çok sayıda tasvirini görmek mümkündür.

Daha çok din konulu yazma eserlerde konuları daha da açıklayıcı kılmak için minyatür sanatına ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmada, diğer semavi dinlerde olduğu gibi İslam inancında da önemli yere sahip olan melek kavramının güzel sanatların bir kolu olan Geleneksel Türk Sanatları alanında önemli yere sahip minyatür sanatı eğitiminde nasıl görsel kimlik kazandığı ve nasıl resmedildiği gerek 12.yüzyıldan 18.yüzyıla kadar seçilen örneklerle anlatılmıştır. Çalışma kapsamında her ne kadar İslam inancında melek figürü cinsiyetsiz olarak tanımlanmış olsa da meleklerin genellikle kadına benzeyen bir simaya sahip, sakalsız, bıyiksız, kanatlı insan figürleri olarak resmedildikleri tespit edilmiştir.

Meleklerin derece ve makamlarına göre resmediliş biçimlerinde büyük farklılıklar görülmektedir. Daha çok meleklerin sahnede bulunduğu yer ve üstlendiği görev o meleği diğerlerinden ayırmaktadır. Baş melekler genellikle daha gösterişli kanatlı ve başına altın taç takmış resmedilirken diğer meleklerin başında daha az sıklıkla taç görülmektedir. Meleklerin giysi ve kanatları birbiriyle uyumlu olarak turuncu, lacivert, açık mavi, sarı gibi parlak renklere sahiptir. Aynı konuyu anlatan farklı yazma eserlerdeki farklı yer ve zamanda üretilmiş minyatürler üslup ve tasarım açısından farklılık gösterebilir de tasvir şekilleri ve kompozisyon kuruluşundan metin okunmaksızın konu anlaşılabilir. Meleklerin derece ve makamlarına göre resmediliş biçimlerinde büyük farklılıklar görülmektedir.

Güzel Sanatlar eğitimi alan öğrencilere, minyatür sanatı özgün tasarım süreci için üretilecek her eser için tasarım öncesinde hem kavramsal hem de görsel araştırma yapılmalı, orijinal eserler veya alanda önemli sanatçılara ait eserlere ulaşılmalı, orijinal eserlerdeki kompozisyonlar analiz edilmelidir. Özgün kompozisyonlarda konunun özünden uzaklaşmadan, öte yandan orijinal eserleri de taklit etmeden kendi yorumunu katarak veya farklı bir bakış açısı getirerek tasarım yapabilmelidir. Geleneksel kalıplarda yaptığı tasarımlara farklı renklendirme seçenekleri ile özgün yorum katabilmelidir.

KAYNAKÇA

- AND Metin (1998), *“Minyatürlerle Osmanlı-İslam Mitologyası”*, Akbank Yayınları, İstanbul.
- AND, Metin (2014), *Osmanlı Tasvir Sanatları 1: Minyatür*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- BAĞCI Serpil, ÇAĞMAN Filiz, RENDA Günsel, TANINDI Zeren (2006), *Osmanlı Resim Sanatı, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları*, Ankara. https://www.academia.edu/29055942/Osmanli%20Resim_Sanat%C4%B1_-_Serpil_Ba%C4%9Fcu%20Filiz_%20G%C3%BCnzel_Renda_Zeren_Tan%C4%B1.pdf [15/05/2020].
- ÇELİKBAĞ, Tahir (2017). “Osmanlı El Yazmaları’nda Dini Konular ve Sıyer-İ Nebi Minyatürleri Hakkında”, *Tarih Okulu Dergisi (TOD)* DOI No: ÇOLAK, Ali (2012), *Kur’ân ve Hadislere Göre Melek*, Afşar Matbaası, Gümüşhane.
- ERBAŞ, Ali (1996), “Melek Düşüncesinin Farklı İnançlardaki Tezahürleri”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, s.1, Sakarya, ss.107-128.
- ERBAŞ, Ali (2004). *Melek Maddesi*, TDV İslâm Ansiklopedisi, C.29, Ankara, ss. 40-42. <https://islamansiklopedisi.org.tr/melek#1> [15/06/2020].
- GÖLCÜK, Şerafeddin – TOPRAK, Süleyman (1996), *Kelam*, Tekin Kitabevi, İstanbul.
- GRUBER Christiane (2016). Chapter Title: *Curse Signs The Artful Rhetoric of Hell in Safavid Iran* Book Title: *“Locating Hell in Islamic Traditions Book”* Editor(s): Christian Lange Published by: Brill. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctt1w8h1w3.19> [16/06/2020].
- GÜL, Sema (2016), “Osmanlı Minyatürlerinde Görülen Fantastik Yaratıklar Üzerine Bir Değerlendirme” *Tarih ve Uygarlık İstanbul Dergisi*, s.9, İstanbul, ss.1-25.
- KAPLAN, Necla (2013). *Süleymaniye Kütüphanesi Hamidiye 980 Numaralı Kısas-ı Enbiyâ Nüshası ve Tasvirleri*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- MİLSTEIN, Rachel, Rührdanz, K. and Schmitz, Barbara (1999), *Stories of the Prophets: Illustrated Manuscripts of Qisas al-Anbiya*, California Mazda Publishers.
- ÖZALAN, Işıl (2010). *Bizans Sanatında Melek Tasvirleri*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- SERDAR, Murat (2008), “Semavi Dinlerde Dört Büyük Melek (Cebrael, Mikail, İsrail, Azrail)”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13: 2, Elazığ, ss. 227-245.
- SERDAR, Murat (2009), “Hıristiyanlık ve İslâm’da Meleklerin Varlık ve Kısımları (Angelojik Bir Mukâyese Denemesi)”, *Bilimname*, s.17, Kayseri, ss.139-164.
- SEVER, Seçil (2020). *“Nisâbü’rî’nin (Sa’lebî) ‘Kısas-ı Enbiyâ’ Adlı Eserindeki Minyatürlerde Melek Figürü ve Özgün Tasarımlar”*, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Geleneksel Türk Sanatları Anasanat Dalı, İzmir, Danışman Doç. Filiz ADIGÜZEL, TOPRAK (Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi), İzmir.
- ŞAHİN, Süreyya (2002). *Kısas-ı Enbiyâ Maddesi*, TDV İslâm Ansiklopedisi, İstanbul, cilt 25, ss: 495. <https://islamansiklopedisi.org.tr/kisas-i-Enbiya> [09/05/2020].
- ŞANİ, Amine (2016). *İshak B. An-Nisâbü’rî’nin Kısas-I Enbiyâ’sının Beş Minyatürlü Nüshasının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, dan: Yrd. Doç. Dr. Hilal Kazan, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Anabilim Dalı, İslam Tarihi ve Sanatları Bilim Dalı, İstanbul.
- ŞEŞEN, Ramazan (1993). *Camiut-Tevarih Maddesi*, TDV İslâm Ansiklopedisi, İstanbul, cilt 7, ss. 133-134. <https://islamansiklopedisi.org.tr/camiut-tevarih> [24.03.2019].
- TANINDI, Zeren (1996), *Türk Minyatür Sanatı*, Ankara.

- TEKİN, Başak Burcu (2000). “İslam Sanatı Resimli El Yazmalarında Hz. Muhammed'in Aslan Tasvirli Miraç Sahneleri”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:9, http://isamveri.org/pdfdrg/D00199/2000_9/2000_9_TEKINB.pdf[04/05/2020].
- TOPRAK, Süleyman (2006). MünkerNekir Maddesi, TDV İslam Ansiklopedisi, c. 32, İstanbul, ss. 14-15. <https://islamansiklopedisi.org.tr/munker-ve-nekir>[15/06/2020].
- YAVUZ, Salih Sabri (2005). Miraç maddesi, TDV İslâm Ansiklopedisi, cilt 30, ss.132-135. <https://islamansiklopedisi.org.tr/mirac>, [29/12/2019].
- YÜKSEL, Cem (2018). *İslam Tasvirlerinden Örneklerle Melek İkonografisi- (XII.-XV. Yüzyıl)*, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarih Anabilim Dalı Sivas.
- <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1158>, Aralık 2017, ss.537-558.http://www.johschool.com/Makaleler/93385145_19.%20537-558..pdf [01/05/2020]
- [https://daten.digitale-sammlungen.de/0004/bsb00045957/images/index.html?fip=193.174.98.30&seite=70&pdfseite\[06/06/2020\]](https://daten.digitale-sammlungen.de/0004/bsb00045957/images/index.html?fip=193.174.98.30&seite=70&pdfseite[06/06/2020]).
- <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8410893r/f23.item.r=BNF%20Persan%2054#>[06/06/2020].
- https://www.jstor.org/stable/42622719?read-now=1&seq=5#page_scan_tab_contents [15/05/2020].
- [https://www.metmuseum.org/art/collection/search/642359?exhibitionId=%7B74efafb7-a808-4ede-bf58279e018c9f63%7D&oid=642359&pg=18&rpp=10&pos=3&ft=* \[06/06/2020\]](https://www.metmuseum.org/art/collection/search/642359?exhibitionId=%7B74efafb7-a808-4ede-bf58279e018c9f63%7D&oid=642359&pg=18&rpp=10&pos=3&ft=*).

ÜLKEMİZDE VE DÜNYADA OKUL ÖNCESİ KURUMLARINDA COVID 19 İLE BERABER GELEN YENİ UYGULAMALAR; YENİ NORMAL

Sibel YOLERİ¹

¹ İzmir Demokrasi Üniversitesi, E-mail: sibel.yoleri@idu.edu.tr

Sedef ÖZTÜRK²

² E-mail: sedefozt3@gmail.com

Mehmet Ali DİNÇAY³

³ M.E.B., mail8743@gmail.com

Merve KUZUCU⁴

⁴ E-mail: mervekuzucu@hotmail.com

Özet

Koronavirüs: SARS-CoV-2'nin neden olduğu bulaşıcı hastalıktır. Yeni koronavirüs hastalığı (Covid-19), ilk olarak 13 Ocak 2020 tarihinde Çin'in Wuhan eyaletinde yüksek ateş ve nefes darlığı ile tanımlanan yeni viral solunum yolu hastalığıdır (WHO, 2020). Hastalığın damlacık ve temas yoluyla bulaştığı bilinmektedir. Oluşturduğu küresel salgın durumundan ötürü pandemi olarak tanımlanmaktadır. Covid 19 pandemisinin sağlık, sosyal ve ekonomik alanlarda birçok olumsuz etkileri olmuştur. Bunun yanı sıra pandemiden en çok etkilenen alanlardan biri de eğitimidir. Covid 19 virüsünün damlacık ve temas yoluyla bulaşması, okulların da toplu olarak bulunulan yerler olması, bulaşı riskini artıran faktörlerdendir. Bu sebeple ülkelerin kendi bilim kurullarının almış olduğu birçok önlem vardır. Dünyada pek çok ülke değişik sürelerde okulları kapatarak tedbir çalışmalarında bulunmuştur. Türkiye'de de 16 Mart 2020 tarihinde yüz yüze eğitime ara verilmiş bir süre sonra da eğitimin tüm düzeylerinde uzaktan eğitim kararı alınmıştır. Mayıs ayı itibarıyla Danimarka, Japonya, Norveç, Çin, İsrail ve Tayvan gibi bazı ülkeler riskin azalmasıyla birlikte okul öncesi kurumlarını ve ilkokulları açma kararı almıştır. Ardından Avrupa'da eğitime kademeli dönüş politikası izlenmeye başlanmıştır. Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın kararıyla 31 Ağustos 2020 tarihinde okul öncesi kurumlarında yeniden yüz yüze eğitime başlanmıştır. Bu pandemi sürecinin 18 milyon öğrencinin eğitim hayatında yarattığı olumsuzluk, yeni kuralları yani yeni normal de beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada Covid19 virüsünün bulaşı etkisini en aza indirerek eğitime devam etmek amacıyla ülkemizde ve dünyada yüz yüze eğitim için alınmış önlemlerden, yeni kurallardan; bu kuralların getirdiği farklı eğitim ortamlarından ve yeni normal düzenin tanımlanmasından bahsedilmiştir. Bu süreçte, okul öncesi eğitimin durumu hakkında yapılmış araştırmalar, yazılmış makaleler, yayınlanmış haberler, yurt içinde ve dışında okul öncesi öğretmenliği yapan eğitimci görüşleri ve okul öncesi kurum ortamları incelenerek bir doküman analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda yeni normalin sınıf ortamlarında meydana getirdiği değişim, öğrencilerin ve öğretmenlerin de bu değişime uyum süreci görsellerle de desteklenmiştir. Bu çalışma ile Türkiye'de ve diğer ülkelerde okul öncesi sınıflarında alınan pandemi önlemlerinin, alınan bu önlemlere çocukların adapte olma sürecinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Covid19, okul öncesi kurumları, yeni normal.

IN PRESCHOOL INSTITUTIONS IN OUR COUNTRY AND THE WORLD COMING TOGETHER WITH COVID-19 NEW APPLICATIONS; NEW NORMAL

Abstract

Coronavirus: It is an infectious disease caused by SARS-CoV-2. The new coronavirus disease (Covid-19) is a new viral respiratory disease that was first identified with high fever and shortness of breath in Wuhan, China on January 13, 2020 (WHO, 2020). It is known that the disease is transmitted by droplets

and contact. It is defined as a pandemic due to the global epidemic it creates. The Covid 19 pandemic has had many negative effects in health, social and economic areas. In addition, one of the areas most affected by the pandemic is education. The transmission of Covid19 virus through droplets and contact, and schools are places where they are located collectively are factors that increase the risk of transmission. For this reason, there are many measures taken by countries own scientific boards. Many countries around the world have taken precautionary measures by closing schools for different periods. In Turkey , after a period of interruption to the training face to face on March 16, the online education desicion was taken at all levels of education.As of May, some countries such as Denmark, Japan, Norway, China, Israel and Taiwan have decided to open preschools and primary schools as the risk decreases. After that, a gradual return to education policy was started to be followed in Europe. In Turkey, the Ministry of Education on August 31, 2020 decision of the pre-school institutions has begun to re-face training. The negativity of this pandemic process in the education life of 18 million students has brought new rules, that is, the new normal.

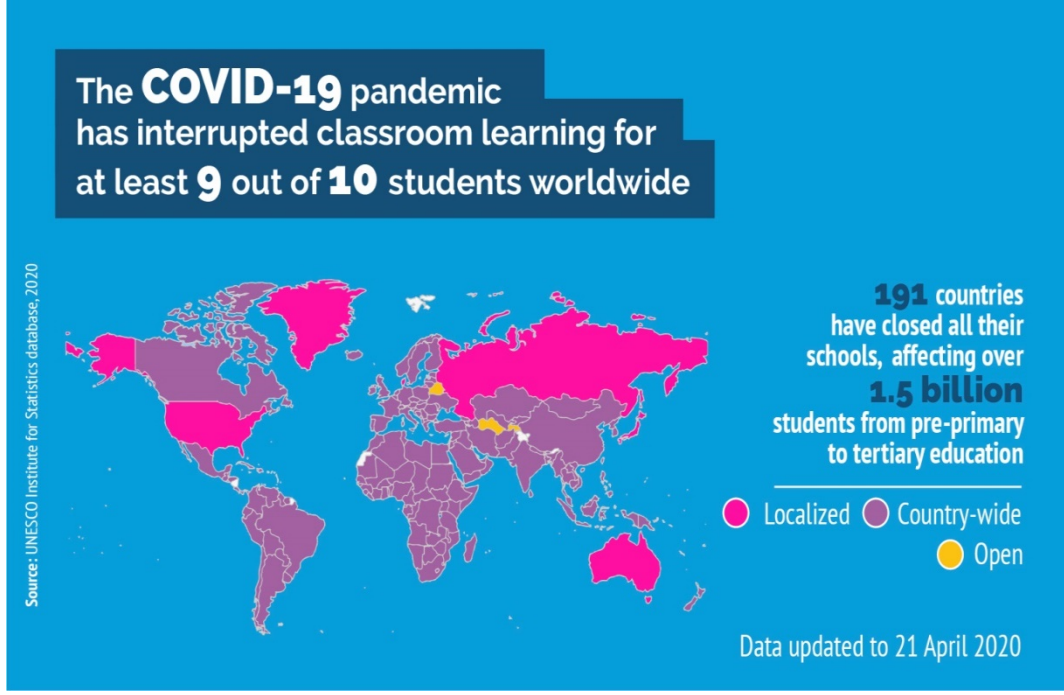
In this study, the measures taken for face-to-face training in our country and in the world in order to continue education by minimizing the transmission effect of the Covid19 virus; different educational environments brought by these rules and the definition of the new normal order were mentioned. In this process, a document analysis was made by examining the researches, articles written, published news about the state of preschool education, opinions of educators working as pre-school teachers in Turkey and abroad, and preschool environment. As a result of this analysis, the change caused by the new normal in the classroom environment and the adaptation process of students and teachers to this change were also supported by visuals. This study aims to compare that pandemic measures taken in preschool classes in Turkey and in other countries and the adaptation process of children to there measures.

Keyword: Covid19, preschool institutions, the new normal.

GİRİŞ

1 Aralık 2019’da Çin’in Hubei bölgesinin başkenti olan Wuhan kentinde ortaya çıkan Coronavirüs (Covid-19) pandemisi (Wikipedia, 2020a), küresel düzeyde sağlık başta olmak üzere, ekonomi, sosyal yaşam ve eğitim uygulamaları üzerinde çok önemli değişimlere ve etkilere neden olmuş ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020a) tarafından 11 Mart 2020’de küresel bir pandemi olarak ilan edilmiştir (Can, 2020). Etkisini çeşitli şekillerde devam ettiren bu salgın bireylerin yaşam şekillerini, alışkanlıklarını değiştirmiş, bazı kısıtlamaları beraberinde getirmiş ve dolayısıyla “yeni normal” olarak adlandırılan uygulamaların bireylerin yaşamlarına girmesine neden olmuştur.

Gerek dünyada gerekse ülkemizde Covid 19 bulaş riskini azalmak için esnek çalışma, evden çalışma gibi uygulamalara geçilmiştir. Yine bu bağlamda insanların yakından etkileşimde bulunduğu yerler içinde yer alan eğitim kurumları kapatılmış ve uzaktan eğitim kararları alınmıştır (Bozkurt vd., 2020:15). UNICEF’in raporuna göre, Nisan 2020 sonu itibarı ile 186 ülkede tüm ülke çapında, 8 ülkede ise bazı bölgelerde okullar tatil edilmiştir. Ancak yüz yüze eğitime ara verilmesi ve uzaktan eğitime geçilmesi ile ortaya çıkan bazı olumsuzluklar zaman içinde kendini göstermeye başlamıştır. Dünya çapında 1,5 milyar öğrenci ve 63 milyon öğretmen eğitimle ilgili olarak yapılan düzenlemelerden etkilenmiştir. Aşağıda açıklamalara yer verilen dokuz ülkede bile okulların kapanmasıyla 59.021.061 okul öncesi dönemdeki çocuk eğitimden uzak kalmıştır (UNESCO, School closures caused by Coronavirus (Covid-19)., 2020). Erken çocukluk dönemi, çocuğun çevresini araştırıp, tanımaya çalıştığı, önemli yaşam deneyimlerini edindiği ve bazı becerileri kazandığı, öğrenmenin en yoğun olduğu dönemdir (Kamay ve Köşker, 2006’dan Akt.Babaroğlu, 2018). Uzaktan eğitim sürecinde evde kalan küçük çocukların çoğu, sağlıklı gelişim için ihtiyaç duydukları oyun ve erken öğrenme desteğinden mahrum kalmaktadır (UNICEF, 2020).



Şekil 1. Covid-19 pandemisiyle eğitimin kesintiye uğradığı ülkeler (UNESCO, 2020)

Türkiye, Almanya, Danimarka, İngiltere, Fransa, İtalya, Çin, Tayland ve İspanya'daki okul öncesi eğitim kurumlarında Covid-19 ile eğitimin kesintiye uğramasından etkilenen öğrenci nüfusu azımsanmayacak derecede yüksektir (UNESCO, School closures caused by Coronavirus (Covid-19), 2020).

Tablo 1.

Ülkeler Bazında Okul Öncesi Eğitim Kesintiye Uğramasından Etkilenen Öğrenci Sayısı

Eğitim Düzeyi Okul Öncesi	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam
Türkiye	632.944	693.179	1.326.123
Almanya	1.116.213	1.191.300	2.307.513
Danimarka	86.336	92.625	178.961
İngiltere	860.028	903.097	1.763.125
Fransa	1.252.548	1.308.689	2.561.237
İtalya	736.433	799.060	1.535.493
Çin	21.587.122	24.616.068	46.203.190
Tayland	886.303	938.089	1.824.392
İspanya	640.518	680.509	1.321.027
TOPLAM	27.798.445	31.222.616	59.021.061

(UNESCO, School closures caused by Coronavirus (Covid-19), 2020)

Bütün bu açıklamalardan yola bu çalışmada Covid 19'un eğitime yansımalarının ve yeni normal sürecindeki uygulamaların gözden geçirilmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada Türkiye ve diğer ülkelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarında alınan Covid 19 pandemi önlemleri ve bu önlemlere çocukların uyum sağlama sürecinin karşılaştırılması amaçlanmış ve bu amaçla Covid-19 pandemisi sebebiyle eğitim alanında yaşanan gelişmeler incelenmiş ve bir durum tespiti yapılmıştır (Bozkurt, 2020). Bu amaçla doküman incelemesi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yapılan bu çalışmada, Türkiye, Almanya, Danimarka, İngiltere, Fransa, İtalya, Çin, Tayland ve İspanya'daki okul öncesi eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime geçişte alınan önlemler, yeni kurallar; bu kuralların getirdiği farklı eğitim ortamları ve yeni normalin sınıf ortamlarındaki değişim, öğrencilerin ve öğretmenlerin de bu değişime uyum süreci incelenmiştir.

Okulların Yüz Yüze Eğitim Sürecine Yönelik Rehber Açıklamalar

Uluslararası ve ulusal düzeyde salgının seyrine göre okulların yeniden açılmasına yönelik kararlar alınmış ve bu kapsamda bazı kurum ve kuruluşlar kaynak ve rehberler yayınlamıştır. Örneğin UNESCO, UNICEF, WFP, WHO ve Dünya Bankası okulların güvenli bir şekilde yeniden açılmasına yönelik rehber yayınlamıştır. Rehberlere göre ilgili kurumlar ve karar alıcılar, çocukların yüksek yararını ve genel halk sağlığını kararlarının merkezine koymalı ve eğitim, halk sağlığı ve sosyo-ekonomik etmenler açısından fayda ve risk analizi yapmalıdırlar (UNESCO, UNICEF, THE WORLD BANK, WFP, & UNHCR, 2020). Okulların kapalı olmasının çocukların öğrenmesi üzerinde ciddi ve kalıcı etkileri olabilir. Okulların kapalı olmasının sebep olacağı kayıpları azaltabilmek için okulları bir an önce açmaya ihtiyaç var. Ancak okulların açılması kararının ülkenin COVID-19 ile mücadele için alınan sağlık tedbirleri ile uyumlu olması ve öğrencilerin, eğitim çalışanlarının, öğretmenlerin ve ailelerin sağlığını korumak için tüm tedbirlerin alınabilme ve uygulanabilme kapasitesine göre alınması gerekir (Karip & Çelikdemir, 2020).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) genel müdürü Tedros Adhanon Gebreyesustarafından 14 Eylül 2020 tarihinde yapılan basın toplantısında “*Pandeminin başlangıcından bu yana, COVID-19'un çocukları nasıl etkilediğini anlamak öncelikli bir konu olmalıdır. Hepimiz çocukların okula dönmelerini istiyoruz ve hepimiz okulların olması gereken güvenli ve koruyucu öğrenme ortamları olmasını sağlamak istiyoruz. Okulların kapatılmasının çocuklar, gençler ve bir bütün olarak toplumumuz için yarattığı yıkıcı sonuçlar göz önüne alındığında, bu karar, geçişin yoğun olduğu bölgelerde geçici ve sadece yerel olarak son çare olarak alınmalıdır*” ifadelerine yer verilmiştir (WHO, 2020).

Bütün bu açılardan alınan kararların ve uygulamaların gözden geçirilmesi önemlidir.

Ülkelerin Yeni Normalde Yüz Yüze Eğitime Başlama Tarihleri

- **Almanya;** 10 Ağustos 2020 itibarıyla başlamıştır.
- **Danimarka;** Avrupa'da okullarını 16 Mart 2020'de ilk kapatan ve yeniden açan ilk ülke Danimarka'dır. 15 Nisan'dan itibaren kademeli olarak okullar açılmış ve öncelikle bebek ve çocuk bakım evleri, okul öncesi eğitim kurumları açılmıştır.
- **İngiltere;** 1 Eylül 2020 itibarıyla başlamıştır.
- **Fransa;** 1 Eylül 2020 itibarıyla başlamıştır.
- **İtalya;** 14 Eylül 2020 itibarıyla başlamıştır.
- **Çin;** 1 Eylül 2020 itibarıyla başlamıştır (euronews, 2020)
- **Tayland;** 1 Temmuz 2020 tarihi itibarıyla açılmıştır.
- **İspanya;** 7 Eylül 2020 tarihi itibarıyla açılmıştır.

- **Türkiye;** 21 Eylül 2020 tarihinde Okul Öncesi Eğitim Kurumları açılmıştır.

Pandemi Sonrası Yeni Normalde Ülkeler Bazında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Alınan Önlemlerle Yüz Yüze Eğitim

Danimarka

Danimarka alınan önlemler kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarının bahçesinde, çocukların sosyal mesafeyi koruması için her biri iki metre arayla özel olarak çizgilerle boyanmıştır. Çocuklar okula girmek için 2 metre arayla sıraya girmektedirler. Danimarka'da anaokullarında, veliler çocuklarını okula bırakırken, anaokulu personeli ile sosyal mesafeyi korumak zorundadır. Çocuklar sadece küçük gruplar halinde oynayabilmektedir. Okula girmeden önce mesafenin kontrol edilmesi gerekmektedir (Kingsley, 2020).

Resim 1.



Resim 2.



Photographsby Emile Ducke (Kingsley, 2020)Photographsby Emile Ducke (Kingsley, 2020)

Almanya

Öğrencilerin okula dönmesi için alınan önlemler arasında, öğrencilerin gruplara bölünmesi, her gruba okul bahçesinde, tuvaletlerde ve yemekhanede kendi alanının verilmesi böylece grup dışındakilerle temasın azaltılması veya kesilmesi yer almaktadır. Pozitif vaka görülen okullarda öğrenci grupları ve okul bazlı karantinalar sebebiyle eğitime ara verilse de ülke çapına yansıyan bir kapatma söz konusu olmamıştır. Ancak alınan önlemler ve uyulması zorunlu kurallar her şeyin çok da "normal" olmayacağını gözler önüne sermektedir (Scholz, 2020).

Resim 3.



Resim 4.



İngiltere

İngiltere Sağlık Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim kurumları için yayınladığı rehberde göre temasların nasıl azaltılacağı okulun koşullarına bağlı olacak ve (mümkün olduğunca) aşağıdaki uygulamaları içerecektir;

Gruplar arasında temastan kaçınmak, sınıflarda öne bakan masalara sahip düzenleme, personelin, öğrencilerden ve diğer personelden mümkün olduğunca uzak durması, hasta olan kişilerin evde kalması şartı gibi yeni normalde yeni kurallar gelmiştir. Ayrıca el ve solunum hijyeni, gelişmiş temizlik ve havalandırma düzenlemeleri, mümkün olduğunca okulda kişiler arasındaki ilişkilerin nasıl azaltılacağı ve okuldakilerle arasındaki mesafenin nasıl en üst düzeye çıkarılacağına ve makul şekilde uygulanabilir olduğu ölçüde kontaminasyon potansiyelinin en aza indirilmesine ilişkin resmi değerlendirmeler yapılmıştır (UK Ministry of Health, 2020).

Resim 5.



(Tim Harford, 2020)

Resim 6.



(Alexander McNamara, 2020)

İtalya

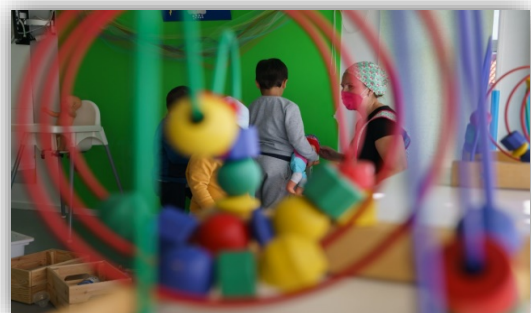
İtalya'da Covid 19 pandemisinin yayılmasını kontrol altına almaya çalışmak için bir dizi kural belirlenmiştir. Ebeveynler, evden çıkmadan önce her sabah çocuklarının ateşlerini ölçmekten sorumludur. 37,5° ve daha yüksek sıcaklığa sahip çocuklar evde kalmalıdır. Okula girmek için sıraya girerken öğrenciler en az bir metrelik bir mesafeyi korumalıdır. Her türlü toplanmadan kaçınılmalıdır. Okullar, her sınıf için farklı giriş saatleri uygulamaktadır. Altı yaşından küçük çocukların ve engelli öğrencilerin maske takması zorunlu değildir. Sınıftaki bir metre kuralı, sabit gruplar oluşturulduğu sürece anaokuluna uygulanmamaktadır. Öğretmenler her zaman maske takmak zorundadır. Her okulda, tüm şüpheli vakaların bildirilebileceği ve önleme departmanı ile bağlantı kuracak bir Covid irtibat kişisi olacaktır. Bir veya daha fazla pozitif vaka olması durumunda, okul sterilize edilecektir (Donati, 2020).

Resim 7.



İtalya'nın Torino kentinde bir anaokulunda öğretmen,

Resim 8.



İtalyada bir anaokulu (skytg24, 2020)

sınıfta öğrencilere kitap okuyor (CAMPO, 2020)

Fransa

Çocuklarını okula geri gönderebilmek için ebeveynlerin Covid-19 için negatif bir PCR testi sunmaları gerekmektedir. Talimatlara göre, eğer ateşi 38 derecenin üzerinde ise çocuğun evde kalması gerekmektedir. Fransa Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı dosyalara göre, bir öğrenci "Covid'i düşündüren semptomlar" gösterdiğinde, bir doktora danışılmalıdır ve çocuk ancak tıbbi tavsiye aldıktan sonra okula dönebilmektedir. Ancak test sonucu pozitif çıkarsa 14 gün karantinada kalmaktadır. Sosyal mesafe kuralları 4m² olarak belirlenmiştir (Sudouest.fr, 2020). Ayrıca bu konuda yasa değişikliği de yapılmıştır (Fransa Yasası Başlık III: Zorunlu eğitim, 2020). Oyuncaklar ve mobilyalar günde birkaç kez dezenfekte edilecektir. Oyun ve etkinlik alanı sınıf başına 10 çocukla sınırlandırılmıştır. Öğretmen ve personel için maske zorunluluğu bulunmaktadır (Franck, 2020).

Resim 12.

Resim 13.

Resim 14.

Resim 15.



Çin

Çocukların anaokuluna girerken ateşleri ölçtüktan sonra "yedi aşamalı el yıkama yöntemine" göre ellerini yıkamaları gerekmektedir. Anaokulunda çocukların ebeveynlerinin önderliğinde kapıda sırada bekletilmektedir. Anaokulu öğrencileri dezenfeksiyon alanında ayak tabanları dezenfekte edildikten sonra öğretmen tarafından tekrar ateşleri ölçülerek anaokuluna girmektedirler. Aynı zamanda çocuklar anaokuluna ve eve giderken maske takmak zorundadır ve oyun oynamak için toplanılmaması gerekmektedir (Qian, 2020).

Çin'de ayrıca sağlık merkezlerinden gelen doktorlar anaokullarında çocuklara virüsün yayılmasının önlenmesi hakkındaki bilgiler vermektedirler. Bu eğitimlerin temel amacı, çocukların yeni tip korona virüs ve yeni tip korona virüsün nasıl önleneceğini anlamalarına yardımcı olmak ve çocukları korkmamaları ve panik yapmamaları konusunda bilgilendirmektir (Huaying & Ping, 2020).

Resim 16.



Resim 17.



Resim 18.



Resim 19.



Resim 20.



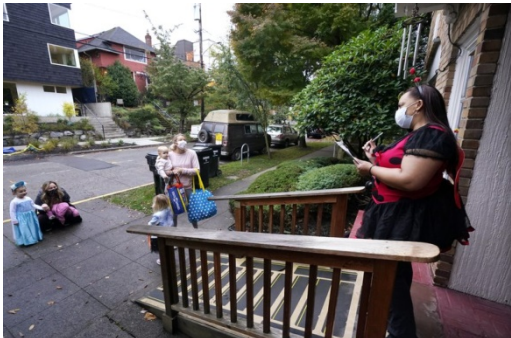
Resim 21.



İspanya

İspanya'da yüz yüze eğitimde yeni normal ve yeni kurallar anlamında çocuklar anaokulunda ellerini sık sık en az 20 saniye sabun ve suyla yıkamalıdır. Anaokulunda yetişkinlerin gözetiminde bir el dezenfektanı ile ellerini dezenfekte etmelidirler. Okulda diğer çocuklarla temas halindeki oyun süresi sınırlandırılmıştır. Sosyal mesafe kurallarına uygun olarak çocuklar birbirinden en az 2 metre uzakta oynamalıdır. Oyunlar açık havada oynanacaktır. 2 yaş ve üstü çocuklar maske takmak zorundadır (İspanya Ulusal Bağışıklama ve Solunum Hastalıkları Merkezi (NCIRD), 2020).

Resim 22.



Resim 23.



Tayland

Tayland Halk Sağlığı Bakanlığı'nın hazırladığı COVID-19 Önleme Kılavuzunda çocuk bakım merkezlerinde COVID 19'un önlenmesi kontrol önlemleri belirlenmiştir. Bu kapsamda çocuk merkezlerine belirli bir giriş ve çıkış noktası olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca dışarıdan hiç kimsenin çocuk merkezinin içine girmesine izin verilmeyecektir. Çocuk Merkezlerine girişte tarama noktalarında, ateş ölçümü yapılmakta, el ve ayakkabı dezenfekte edilecektir. Görevli personel ve eğitimciler çocuk merkezlerine girerken kıyafetleri dezenfekte edilecektir. Her çocuğun maske takması istenecektir. Herhangi bir pozitif vaka görülürse veya hastalık belirtisi varsa, hemen bir doktora götürülecektir. Aileler çocuklarını okula belirli bir mesafede bırakıp aynı şekilde almaktadır. Sınıf etkinlikleri için günde 1 etkinlik düzenlenmesine karar verilmiştir. Çocuk sayısını azaltmak için sınıftaki çocuklar 5-6 kişilik gruplara ayrılacaktır. Çocuklar için yatak takımları, oyuncaklar, ayrıca tirabzan, kapı kolu gibi çocukların sık dokunduğu yerler her gün temizlik malzemeleri ile dezenfekte edilecektir (Hfocus rabb şukhphāph, 2020).

Resim 24.

Resim 25.

Resim 26.

Resim 27.



Türkiye

Türkiye'de de Sağlık Bakanlığının yayınlamış olduğu Covid-19 pandemisi rehberi kapsamında kreşlerde, gündüz bakımevlerinde ve okul öncesi eğitim kurumlarında enfeksiyon bulaşma riskini azaltmak için önerilen korunma, kontrol ilkeleri ve uygulamalar belirlenmiştir. Buna göre okul öncesi eğitim kurumlarında gruptaki çocuk sayısı 10'un üzerinde olmamalıdır. Çocukların ateş ölçüm sonuçları hazırlanan çizelge ile kayıt altına alınmalıdır. Okulun/kuruluşun giriş ve çıkışlarında çocukların el hijyenini sağlayabilmeleri için el antiseptiği bulundurulmalıdır. Mümkünse aileler kurum içerisine alınmamalıdır. Çocukların günlük grup etkinlikleri değiştirilmeli veya durdurulmalıdır. Grupların birbirine karışması önlenmelidir. Konuşma, öksürme, hapşırma gibi durumlardan kaynaklanan bulaşmayı azaltmak için çocukların yüz yüze oturmasını engelleyerek, masalar aynı yöne bakacak şekilde düzenlenmelidir. %100 doğal hava sirkülasyonu sağlanmalıdır. Temizliği sağlanamayacak pelüş ve tüylü oyuncaklar kullanılmamalıdır. Eller en az 20 saniye boyunca sabun ve suyla yıkanmalıdır.

Bebeklerde ve 2 yaş altı çocuklarda boğulma tehlikesi nedeniyle maske kullanılmamalıdır. 2 yaş üstündeki tüm çocuklara mümkünse maske takılmalıdır. Ancak aktiviteler sırasında maske takılamıyorsa en az 1 metre sosyal mesafenin korunması sağlanmalıdır. Hasta çocuk okuldan/kuruluştan ayrıldıktan sonra izolasyon odası/alanı kurallara uygun şekilde temizlenmeli ve havalandırılmalıdır. Çocukların her saat en az 10 dakika temiz havaya çıkmaları sağlanmalıdır.

Resim 28.



Resim 29.



Resim 30.



Resim 31.



Resim 32.



Resim 33.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada çeşitli dokümanlar incelenmiş ve analiz edilmiştir. İncelenen dokümanlar sonucunda ülkeler bazında okul öncesi eğitim kurumlarında birbirine benzer önlemler alındığı görülmüştür. UNESCO, UNICEF, WHO gibi kuruluşlar tarafından okul öncesi eğitim kurumlarının yüz yüze eğitime tamamen kapanmasının geri dönülemez eğitim sıkıntılarına sebebiyet vereceği düşüncesi ile açıklanan ve yayınlanan rehber yönergeler doğrultusunda yeni normale göre bir an önce yüz yüze eğitime geçilmesi ısrarla önerilmektedir.

Pandemi sonrası yeni normalde, tüm düşüncelerin ve kararların en başında; çocukların genel refahı, sağlığı ve güvenliği için, eğitimin devamlılığı olmalıdır. Eğitime erişimde fırsat ve olanak eşitliği bağlamında çalışmalar yapılmalıdır. Eğitim sürecinde hiçbir öğrenen geride bırakılmayacak şekilde yapılandırılmalı, kapsayıcı olmalıdır. Çocukların ve ailelerinin ruh sağlığı ve psikososyal destek hizmetlerine erişim fırsatlarını artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Mc, A. (2020). *Çocuklar koronavirüs pandemisinde 'sınırlı rol' oynuyor*. Science Focus The Home Of BBC Science Focus Magazine, İngiltere. <https://www.sciencefocus.com/news/covid-19-children-play-limited-role-in-coronavirus-pandemic/>. Erişim Tarihi: 09.12.2020.
- Bozkurt,A., Jung, I.,Xio,J., Vladimirschi,V., Schuwer,R., Egorov,G., Lambert, S.R., Al-Freih, M.,Pete, J.,Olcott, D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., V. Ivarez, A., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., Coëtlogon, P., Shahadu, S., Brown, M., I. Asino, T.,

- Tumwesige, J., Reyes, T. R., Ipenza, E. B., Ossiannilsson, E., Bond, M., Belhamek, K., Irvine, V., C. Sharma, R., Adam, T., Janssen, B., Sklyarova, T., Olcott, N., Ambrosino, A., Lazou, C., Mocquet, B., Mano, M., Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 15.
- Bozkurt, A. (2020) Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 4.
- Frankel, J.C., Vogel, G. & Weiland, M. (2020). School openings across globe suggest ways to keep coronavirus at bay, despite outbreaks. *Science Journal Latest Stories, USA*. <https://www.sciencemag.org/news/2020/07/school-openings-across-globe-suggest-ways-keep-coronavirus-bay-despite-outbreaks>. Erişim Tarihi: 10/12/2020.
- Can, E. (2020) Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 2.
- Donati, S. (2020) Schools Reopen in Italy, Six Months After Coronavirus Lockdown. *Italy Magazine Online News*, İtalya. <https://www.italymagazine.com/featured-story/schools-reopen-italy-six-months-after-coronavirus-lockdown>. Erişim Tarihi: 09.12.2020.
- Euronews .(2020) Koronavirüsün çıkış noktası Çin’in Vuhan kentinde tüm okullar yeniden açılıyor. *E-Haber*, Fransa. <https://tr.euronews.com/2020/08/29/koronavirusun-c-k-s-noktas-cin-in-vuhan-kentinde-tum-okullar-yeniden-ac-l-yor#> Erişim Tarihi: 10/12/2020.
- Boileau, F. (2020) Crèches et écoles maternelles rouvrent leurs portes à petits pas à Clermont-Ferrand. *La Montagne Online Newspaper*, France. <https://www.google.com/search?q=translate&oq=tr&aqs=chrome.2.69i60j69i57j35i39j69i59j0i13i433j0i433j69i60l2.6595j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Erişim Tarihi: 10.12.2020.
- Rawiwong, Dr. T. (2020) Tayland Sağlık Bakanlığı, çocuk merkezlerine güvenlik ve iyi hijyen için COVID-19’u önlemeye yönelik önlemler. *Tayland Sağlık Bakanlığı*, Tayland. <https://www.hfocus.org/content/2020/06/19476> Erişim Tarihi: 10.12.2020.
- Huaying, M., Ping, Z. (2020) Çift kart: Shangrenli Merkezi Anaokulu “Yeni Koroner Pnömoni Virüsünün Önlenmesi” sağlık eğitimini başlattı. *Shuangpai Haber Ağı*, Çin. <https://shuangpai.rednet.cn/content/2020/05/14/7234724.html>. Erişim Tarihi: 10.12.2020.
- Messonnier, N. (2020) COVID-19’un çocuklara yayılmasını durdurmaya yardımcı olun. *Ulusal Bağışıklama ve Solunum Hastalıkları Merkezi (NCIRD)*, *Viral Hastalıklar Bölümü*, İspanya. <https://espanol.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/daily-life-coping/children/protect-children.html> Erişim Tarihi: 09.12.2020.
- Jorf, J. (2020) *Droit national applicable*. Publications Officielles. Fransa. <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000038904403/2019-09-02/> Erişim Tarihi: 09.12.2020
- Kingsley, P. (2020) *In Denmark, the Rarest of Sights: Classrooms Full of Students*. The New York Times. Danimarka <https://www.nytimes.com/2020/04/17/world/europe/denmark-schools-coronavirus.html>. Erişim tarihi: 10.12.2020
- Kıral, B. (2020) Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Döküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Scholz, A. (2020) *Deutsche Welle (DW)*. DW Akademie. Almanya <https://www.dw.com/tr/almanyada-okullar%C4%B1n-koronavir%C3%BCs-%C4%B1nav%C4%B1/a-54421713>. Erişim tarihi: 09.12.2020
- Skylg24. (2020) Koronavirüs, kreşlerin yeniden açılmasının belirsiz geleceği. Online Haber. <https://tg24.sky.it/cronaca/2020/06/12/riapertura-asili-nido>. İtalya. Erişim Tarihi: 09.12.2020

- Bonaventure, L. (2020) "Nasıl yapacağım?" Covid tarafından okuldan mahrum bırakılan çocukların ebeveynlerinin sıkıntısı. Fransa. <https://www.sudouest.fr/2020/09/11/comment-je-vais-faire-le-desarroi-de-parents-d-enfants-prives-d-ecole-par-le-covid-7833704-11026.php>. Erişim Tarihi: 10.12.2020
- T.C.Sağlık Bakanlığı (2020) Covid 19 sözlüğü. [https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html#:~:text=A%C3%A7%C4%B1klama%3A%20COVID%2D19%2C%20%C3%BClkemizde,DS%C3%96\)%20taraf%C4%B1ndan%20pandemi%20ilan%20edilmi%C5%9F](https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html#:~:text=A%C3%A7%C4%B1klama%3A%20COVID%2D19%2C%20%C3%BClkemizde,DS%C3%96)%20taraf%C4%B1ndan%20pandemi%20ilan%20edilmi%C5%9F). Erişim Tarihi: 10.12.2020
- TEDMEM (2020) COVID-19 ve Dünyada Okulların Durumu. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-ve-dunyada-okullarin-durumu>. Erişim tarihi: 10.12.2020
- Harford, Tim (2020) Okulları kapalı tutmanın maliyeti korkunç olacak. Financial Times. <https://www.ft.com/content/1de6a2c7-f91f-4bfc-ae35-85425b8cc152>. İngiltere. Erişim tarihi:10.12.2020
- UK Ministry of Health. (2020) Coronavirus (COVID-19) Guidance and support. Guidance for full opening schools. İngiltere. <https://www.gov.uk/government/publications/actions-for-schools-during-the-coronavirus-outbreak/guidance-for-full-opening-schools>. Erişim Tarihi:9.12.2020
- UNESCO. (2020) School closures caused by Coronavirus (Covid-19). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Erişim Tarihi: 10.12.2020
- UNESCO., UNICEF., THE WORLD BANK., WFP., & UNHCR. (2020). Framework or reopening schools. <https://www.unicef.org/documents/framework-reopening-schools>. Erişim Tarihi:9.12.2020
- WHO. (2020) WHO Director-General's introductory remarks at the press briefing with UNESCO and UNICEF. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-introductory-remarks-at-the-press-briefing-with-unesco-and-unicef>. Erişim tarihi:10.12.2020
- Yıldırım A, Şimşek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. Baskı). Ankara. Seçkin Yayıncılık.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Güliz KAYMAKCI

E-mail: gulizkaymakci@gmail.com

Özet

Günümüzde eğitimi oluşturan öğelerin hızlı değişimi ve bu değişimlerin eğitime entegrasyonundaki ihtiyaç, aynı anda da yetkinlik ve verimliliği artırma amaçlı olarak süreçlerin planlanmasına yönelik gereksinimler eğitimde yenilikçi alternatifleri de beraberinde getirmiştir. Modern toplum, eğitimde örgün olarak yer alamayan bireyleri, internet ve teknolojik alt yapıların da yaygınlaşması ile uzaktan eğitim yolunu tercih etmeye yöneltmiştir. 2020 yılı başında başlayan ve halen devam eden COVID-19 salgını, ülkemizde ve dünyada her alanda olduğu gibi eğitimde de aksaklıklara sebep olmuş ve hükümetleri salgının yayılımına karşı çeşitli önlemler alma yoluna gitmelerine neden olmuştur. Ülkemizde, COVID-19 salgını döneminde alınan tedbirler doğrultusunda, tüm eğitim kurumlarında 16 Mart 2020 tarihinden itibaren eğitime üç haftalık ara verilmiş, ilk ve orta dereceli okullarda eğitime ikinci haftadan itibaren uzaktan eğitimle devam edilmesi kararı alınmıştır. COVID-19 salgını nedeniyle eğitim kurumlarının kapatılarak, dijital platformlardan eğitimin sürdürülmeye başlanması kararıyla teknolojik alt yapı ve uzaktan eğitim hususlarında deneyim eksiklikleri nedeniyle, veliler ve öğretmenler gibi öğrenciler de hazırlıksız yakalanarak süreçte aksaklıklar yaşamışlardır. Ülkemizde, mevcut dijital okuryazarlık farkları ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algı ve görüşlerindeki farklılıklar da uzaktan eğitimin uzun vadeli sonuçlarını tartışmaya açmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin COVID-19 salgını süresince uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin COVID-19 salgını süresince uzaktan eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım türündeki bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimlerinden yola çıkarak uzaktan eğitimi nasıl değerlendirdikleri, uzaktan eğitimin avantaj/ dezavantajlarının belirlenmesi ve özellikle uygulama gerektiren derslerin uzaktan eğitimle işlenmesi sürecinde ne gibi güçlüklerle karşılaştıkları araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ile değerlendirilmiştir. 7 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu uzman görüşleri alınarak geliştirilmiş ve 25 tane ortaokul 8. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel veriler, içerik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim çeşitlerini eksik bildikleri, dersleri takip etme hususunda sıkıntı çektikleri, sayısal ve uygulamalı dersleri öğrenmede zorluk çektikleri ancak sözel derslerin diğer derslere göre daha verimli ve anlaşılabilir olduğunu düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, nitel çalışma, ortaokul öğrencisi, uzaktan eğitim.

SECONDARY SCHOOL STUDENTS 'VIEWS ON DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID-19 OUTBREAK

Abstract

Today, the rapid change of the elements that make up education and the need for the integration of these changes into education, as well as the planning of processes to increase competence and efficiency, have brought innovative alternatives in education. Modern society has led individuals who cannot take part in education formally to prefer distance education with the spread of internet and technological infrastructures. The COVID-19 epidemic, which started at the beginning of 2020 and is still ongoing, caused disruptions in education, as in every field in our country and in the world, and caused governments to take various measures against the spread of the epidemic. In our country, in line with the measures taken during the COVID-19 epidemic, education has been suspended for three weeks in all educational institutions as of March 16, 2020, and it has been decided to continue education in primary and secondary schools with distance education as of the second week. With the decision to close

educational institutions and continue education on digital platforms due to the COVID-19 epidemic, students such as parents and teachers were caught unprepared and had problems in the process due to lack of experience in technological infrastructure and distance education. In our country, the existing differences in digital literacy and the differences in students' perception and views on distance education have also opened the long-term results of distance education to discussion. Therefore, the aim of this study is to determine the views of middle school students on distance education during the COVID-19 outbreak. In this study, in which the qualitative research method was used, middle school students' views on distance education during the COVID-19 outbreak were examined. In this study, which is a phenomenological approach, one of the qualitative research designs, how middle school students evaluate distance education based on their distance education experiences, determining the advantages / disadvantages of distance education, and especially the difficulties they encountered in the process of teaching courses requiring practice with distance education, were evaluated with the interview form developed by the researcher. The interview form consisting of 7 open-ended questions was developed by researcher and applied to 25 middle school 8th grade students. The qualitative data obtained from the research were evaluated using the content analysis method. It was found that secondary school students were incomplete with the types of distance education, had trouble following the lessons, had difficulty in learning numerical and applied lessons, but they thought that verbal lessons were more efficient and understandable than other lessons.

Keywords: COVID-19, qualitative research, secondary school students, distance education.

GİRİŞ

21. yüzyılda gelişmiş ülkeler eğitimde yeniliklere ve ilerlemelere önem vererek, bütçesel düzenlemelerini bu yönde yapmaktadırlar. Bu ülkeler eğitim vasıtasıyla, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğiterek, öğrencilerin toplumun istediği yönde davranışlar kazanmalarını sağlamaktadırlar. Bu da eğitim sistemlerinin yapılandırılması ve eğitim sürecinin bireylere en hızlı ve verimli şekilde ulaştırılması ile mümkün olmaktadır. Genç nüfus popülasyonu yüksek olan Türkiye ise Türk eğitim sistemi, bir yandan hızla artan nüfusun eğitim gereksinimini karşılama çabası gösterirken, bir yandan da, nüfusun etkili bir şekilde eğitim görmesi konusunda titizlik göstermek zorundadır. Türk eğitim sistemine bakıldığında eğitimin ağırlıklı olarak sınıfta ve yüz yüze eğitim şeklinde yapıldığı görülmektedir. Ancak sınıfta gerçekleştirilen yüz yüze eğitimde bazı sorunların çözüme kavuşturulamadığı da bir gerçektir. Eğitimin istendik düzeyde yaygınlaştırılmaması, fırsat ve olanak eşitsizliğine çözüm bulunamayışı, var olan kaynakların etkin kullanılmaması, eğitimin işlevselliğindeki sorunlar, eğitimde kalitenin istenilen düzeyde elde edilemeyişi ve eğitimde belirli bir standardın yakalanamamış olması bu sorunların sadece bazıları olarak görülmektedir (Kaya, 2002). Uygulanacak yeni teknolojiler ve programların da bu sorunların ortaya kaldırılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Rençber, 2008).

Tarihsel bağlamda eğitim sistemi içerisinde, birçok strateji, yöntem ve teknik kullanılmış; çağın getirisi olarak, insanların değişen yaşam standartları doğrultusunda bilimsel ve teknolojik gelişmelerin de yardımıyla farklı öğrenme ortamlarına olan ihtiyaç açığa çıkmıştır (Yıldız, 2016). Uzaktan eğitim bu anlamda bu ihtiyacı bir nebze olsun girebilecek alternatif bir çözüm olarak öngörülmektedir. Uzaktan eğitim; zaman ve mekândan bağımsız olarak, öğrenen ile öğreticinin bir araya gelme zorunluluğunun bulunmadığı, tamamen sanal ortamlarda gerçekleşen yenilikçi bir eğitim sistemidir. Ortaöğretim ve yükseköğretim kademesinden birçok öğrenenin ve öğreticinin tercih ettiği uzaktan eğitimde, aslında her kademedeki eğitim almak mümkündür (Enfiyeci ve Büyükalın-Filiz, 2019).

Türkiye’de uzaktan eğitimin başlangıcına bakacak olursak, kuruluş yıllarına uzanan bir zaman dilimi karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte kullanılan teknolojik alt yapılar ve ilerlemeler dikkate alındığında Türkiye’de uzaktan eğitimin dört ana döneme ayrıldığı görülmektedir (Bozkurt, 2017).

1. Tartışma ve önerileri içeren dönem: Kavramsal (1923-1955)
2. Yazışma yoluyla gerçekleştirilen dönem: Mektupla (1956-1975)

3. Görsel-işitsel araçlarla gerçekleştirilen dönem: Radyo-Televizyon (1976-1995)

4. Bilişim merkezli dönem: İnternet-Web (1996-...) (<https://tr.wikipedia.org>).

Mektuplaşma ile gelişen ardından radyo ve televizyonun hayatımıza girmesiyle daha da yaygın hale gelen uzaktan eğitim; olanakları, ucuz oluşu, ulaşım ve fiziksel mekana olan bağılıkları ortadan kaldırması gibi nedenlerle bir çok açıdan yüz yüze eğitime göre avantajlıdır (Nyugen, 2015). Başlarda, sesli ve görsel teknoloji tabanlı, sektör odaklı uzaktan eğitim daha çok bir alternatif konumunda iken teknolojik aletlerin ve internetin yaygınlaşması ile genel eğitimi destekleyici nitelikte olma özelliği kazanmıştır (Zawacki-Richter ve Kourotchkina, 2012). Ülkemizde, eğitim düzeyi yüksek bireylerin artırılması amacıyla açıköğretim okulları açılarak ilk, orta, lise ve üniversite eğitiminde ve artık günümüzde lisansüstü düzeyde de olmak üzere uzaktan eğitim uygulanmaya başlanmıştır (Kaya, 2002). 1982 yılında Anadolu Üniversitesi, 2010 yılında Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversite'lerinde kurulan Açıköğretim fakülteleri ile uzaktan eğitimin Türkiye'de yaygınlaşması ve bireylerin katılımının sağlanması hususunda büyük çaba harcanmış, bir çok üniversitede kurulan uzaktan eğitim merkezleri ile bu gelişim desteklenmiştir (Kırmızıgül, 2020). Doğal afetler, kötü hava koşulları, terör olayları, savaşlar, hastalık ve salgın gibi eğitimin aksamasına neden olabilecek durumlarda ise bir çözüm olarak eğitim sürecinin devam edebilmesi amacıyla özellikle Milli eğitim bakanlığının uzaktan eğitim sistemini (EBA) aktif olarak kullandığı görülmektedir (Kahraman, 2020).

Pandemiler tıbbi bir olgu olmanın yanında toplumu birçok açıdan etkileyen ve aksamalara sebep olan sosyal bir durumdur. Küresel bir sağlık krizi olan COVID-19 (koronavirüs) pandemisi, 2019 yılı Aralık ayında Çin'in Wuhan şehrinde başlayan yeni bir tür koronavirüsün neden olduğu zatürre salgını dünyanın birçok ülkesine hızla yayılım göstermiştir. Türkiye'de ise ilk koronavirüs vakası olarak Avrupa'dan virüs bulaştığı belirlenen ve adı açıklanmayan bir Türk vatandaşı 11 Mart 2020 tarihinde tespit edilerek, hastanede karantina altına alınmıştır (Karataş, 2020). Uzak Doğu'da ortaya çıkan ve kısa bir süre zarfında tüm dünyayı etkisine alan Covid-19 pandemisi, her alanlarda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da aksamalara ve değişimlere neden olmuştur. Özellikle ülkemizde 16 Mart tarihinde yüz yüze eğitime verilen arayla birlikte 23 Mart tarihinden itibaren başlayan uzaktan eğitim süreci öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimlerini, iletimlerini ve öğretmenlerin derslerini gerçekleştirme yöntemlerini de değiştirmiştir. COVID-19 pandemi salgını nedeniyle yüz yüze eğitimin tüm dünya da ve ülkemizde gerçekleştirilememesi nedeniyle, MEB aldığı kararla, uzaktan eğitimin eğitimde aksamaları gidermesi amacıyla tamamen alternatif olarak kullanılmasına başlamıştır. Eğitim öğretim sürecinde değişik bir uygulama olarak ortaya çıkan uzaktan eğitim süreci TRT aracılığıyla ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere üç farklı sınıf düzeyinde gerçekleştirilerek televizyon kanalı ve EBA kapsamında ise internet vasıtasıyla öğrencilerin hizmetine sunulmuştur (Kırmızıgül, 2020). Ancak uzaktan eğitim sürecinde Türkiye Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sisteminin çökmesi, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin EBA sistemine giriş sağlayamamaları, sınav ve ödev kontrollerinin istendik düzeyde gerçekleştirilememesi ve güvenilirlik konusunda yeterli kontrol mekanizmalarının oluşturulamaması, eğitimcilerin teknoloji okuryazarlığının düşük olması gibi nedenler uzaktan eğitimin yetersiz kaldığı fikrini destekler niteliktedir (Sezer ve Korucu, 2019). UNESCO, uzaktan eğitimde niteliğin artırılması ve eşit eğitim olanaklarının oluşturulması maksadıyla; öğrencilerin internet bağlantısı dijital araçlara ulaşımının sağlanması, web tabanlı eğitim faaliyetleri ve ulusal müfredatlar temelli eğitim materyallerine erişim, eğitimcilerin uzaktan eğitim materyallerini tasarlamaya ve kullanmaya yönelik yetkinlik sahibi olmaları ile öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirme kapasitelerini artırmaya yönelik olarak hazırlık yapılması gerektiğini belirtmektedir (UNESCO, 2020).

Ülkemizde, mevcut teknolojik okuryazarlık farkları ile öğrenci, veli ve eğitimcilerin uzaktan eğitime yönelik algı ve görüşlerindeki farklılıklar da uzaktan eğitimin uzun vadeli sonuçlarını tartışmaya açmıştır (İşman, 2011). Bu bağlamda alanyazına katkı sağlaması hedeflenerek, bu çalışmanın amacı

ortaokul öğrencilerinin COVID-19 salgını süresince uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin uzaktan eğitim çeşitleri hakkında bilgileri nedir?
2. Öğrencilerin uzaktan eğitim denilince zihinlerinde nasıl bir şema canlanmaktadır?
- 3- Uzaktan eğitim sürecinde verilen ödevleri yapma hususunda örgün eğitime göre isteklilikleri hangi yönde değişmiştir?
- 4- Uzaktan eğitimde aldıkları fen bilgisi dersi hususunda görüşleri nelerdir?
- 6- Uzaktan eğitimin verimliliği hususunda görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik yaklaşım (Olgu bilim deseni) kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşımda farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır (Holstein ve Gubrium,1996). Olgular karşımıza olaylar, tecrübeler, algılar, eğilimler, kavramlar ve haller gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Araçları

Amaç doğrultusunda, araştırmacı tarafından 8. Sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak yedi açık uçlu soru ve demografik özelliklerin (Cinsiyet, evlerinde internete ulaşabilecekleri cihazın varlığı ve daha önce uzaktan eğitim alma durumları) bulunduğu “8. Sınıf öğrencilerinin Covid-19 salgını süresince uzaktan eğitime yönelik görüşleri formu” isimli veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı oluşturulurken, literatürdeki çalışmalar ve bu çalışmalarda ortaya çıkan alternatif kavramlar incelenmiş, öğrencilerin olayları nasıl algıladıkları dikkate alınmıştır. Veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, eğitim bilimleri ve fen bilgisi ve bilgisayar öğretmenliği alan eğitimindeki uzmanların görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılarak, veri toplama aracına son hali verilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 yılı Eğitim-Öğretim yılında, Muğla il merkezinde 8. Sınıfta öğrenim görmekte olan 25 öğrenci oluşturulmuştur. Bu çalışmada Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna ait betimsel özellikler Tablo.1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

8. Sınıf öğrencilerinin betimsel özellikleri

Cinsiyet		İnternete ulaşılabilirlik		Daha önce uzaktan eğitim almış olma durumu	
Kız	Erkek	Evet, ulaşabiliyorum	Hayır, ulaşamıyorum	Evet, aldım	Hayır, almadım
12	13	25	0	8	17

Verilerin analizi

Çalışmadan elde edilen nitel veriler içerik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu tür analizlerde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Verilerin içerik analizinde yeni veriler arasında bulunan anlamlı bölümlere isim verilerek kodlama yapılır.

Kodlardan kategori ve temalar oluşturulur. Kategori ya da tema içerik analizinde elde edilen kavramlardan daha genel ve soyuttur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle bu çalışmada toplanan veriler önce kavramsallaştırılmıştır. Ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenerek temalar belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

1. Araştırmanın “Sizce uzaktan eğitim çeşitleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim çeşitlerine yönelik olarak yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar kavram analizi kullanılarak «canlı dersler» ve «önceden kaydedilmiş dersler» olarak adlandırılan iki tema altında toplanmıştır.

A- *Canlı dersler: (N:18)*

Öğretmenlerin aktif olarak ders anlattıkları ve öğrencilerin aktif olarak katılım yapabildikleri dersler, Youtube ve belirli uygulamalar...

B- *Önceden kaydedilmiş dersler (N:25);*

Youtube kanalları, Eba TV dersleri...

Bu temalar altında toplanan öğrenci cevaplarından örnekler;

Ö1: *Öğretmenlerimizin canlı olarak verdiği dersler...*

Ö7: *... TV'deki EBA dersleri....*

Ö21: *Youtube'dan izlediğim dersler....*

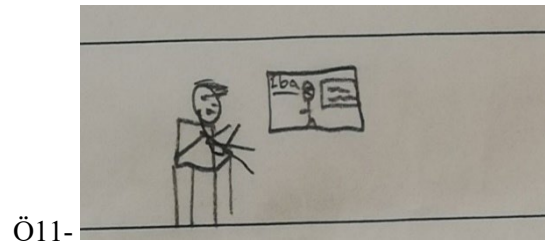
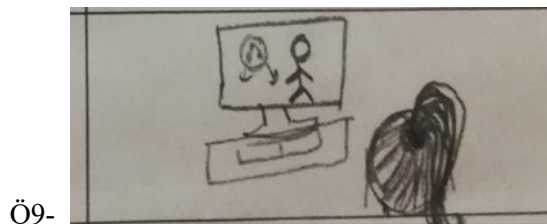
Ö18: *TV ve internet eğitim kanallarından para vererek izlediğim dersler...*

Bu araştırma sorusuna yönelik olarak verilen yanıtlar incelendiğinde, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı sonunda sınava gireceği düşünülen 8.sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim çeşitleri olan mektuplaşma, ses kaydı yolu ile öğrenme... gibi uzaktan eğitim çeşitlerini bilmedikleri ve aktif olarak kullanım sağladıkları, video yoluyla TV ve canlı olarak yürütülen web tabanlı uzaktan eğitim çeşitlerini bildikleri görülmektedir. Bazı öğrencilerin ailelerinin desteği ile daha önceden belirli bir ücret karşılığında online eğitim sitelerine kaydolarak uzaktan eğitimi deneyimledikleri de görülmektedir.

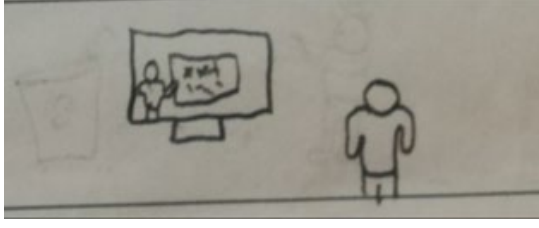
2. Araştırmanın “Uzaktan eğitimi resimlendirebilir misiniz?” sorusuna ilişkin bulgular

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim çeşitlerini resimlendirmelerine yönelik olarak sorulan soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, «ekran ve öğrenci» adlı tema altında toplanması uygun görülmüştür.

«Ekran ve Öğrenci» teması altında toplanan öğrenci cevaplarından örnekler;



Ö25-



Uzaktan eğitimin 8.sınıf öğrencilerinde nasıl bir kavramsal algı yarattığına yönelik olarak sorulan sorulara cevap verildiğinde tüm öğrencilerin televizyon karşısında ve televizyon izleyerek (EBA TV eğitimleri) yapılan uzaktan eğitimi şemalaştırdıkları görülmektedir. Bu durumda henüz öğrencilerin farklı uzaktan eğitim çeşitleri ile tanışmadıkları, velilerin ve eğitimcilerin öğrencilerin sadece belirli uzaktan eğitim araçlarına başvurdukları söylenebilir.

3. Araştırmanın “Uzaktan eğitimde süresince verilen ödevleri yapma konusunda sınıfta aldığı eğitimde verilen ödevlere göre isteklilikte/ motivasyonunuzda değişiklik oldu mu?” sorusuna ilişkin bulgular

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim çeşitlerini resimlendirmelerine yönelik olarak sorulan soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, «motivasyonu artmış olanlar» ve «motivasyonunda azalış hissedener» adı altında oluşturulan iki tema altında toplanması uygun görülmüştür.

A-Motivasyonu artmış olanlar(N:6)

Öğrenciler okul sınavlarının iptal olmamasıyla beraber daha yüksek not alabilmek amacıyla ödevleri yapmak eğiliminde olduklarını ifade etmektedirler.

B- Motivasyonunda azalış hissedener (N:19);

Okuldaki disiplin, akranların durumu, ev ortamı, evde farklı uyaranların bulunması, aile bireylerinin evde olmaları...gibi nedenlerle ödev yapma hususunda isteksizlik olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu temalar altında toplanan öğrenci cevaplarından örnekler;

Ö11: Okuldayken daha fazla ödev yapıyordum...

Ö17: ... okula göre daha fazla ödev oluyor, yapasım gelmiyor....

Ö20: Okulda daha fazla disiplin ve sorumluluk bizi ödev yapmaya teşvik ediyordu....

Ö14: Yararsız bulduğum için yapasım gelmiyor...

4. Araştırmanın “Uzaktan eğitim fen bilgisi dersini sevmeme neden oldu çünkü (boşluğu size en uygun gelen cümle ile tamamlayınız)” sorusuna ilişkin bulgular

Veri toplama aracında yer alan “Uzaktan eğitim fen bilgisi dersini sevmeme neden oldu çünkü (boşluğu size en uygun gelen cümle ile tamamlayınız)” sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Yanıtlar «öğreticiden kaynaklı olanlar», «öğrenciden kaynaklı olanlar» ve «teknoloji kaynaklı olanlar» olarak adlandırılan üç tema halinde toplanmıştır.

A- Öğreticiden kaynaklı olanlar(N:15)

Anlatım tarzı, görselliği, tecrübesi, kullandığı görsel materyaller, öğreticinin anlık sorular sormaması

B- Öğrenciden kaynaklı olanlar (N:6);

Çalışma ortamı, hazırbulunuşluk,

C- Teknoloji kaynaklı olanlar (N:4)

Canlı görseller, videolar kullanılması, bilinmeyen kavramların anında sitelerden bulunabilmesi

Genel olarak bu soruya öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler;

Ö4: Uzaktan eğitimde fen anlatan kişiler zorla ders anlatıyormuş gibi, o nedenle sıkıcı

Ö7: Ders anlatanlar çok güzel konuşuyorlar ve güzel giyiniyorlar o nedenle fen derslerini sevmeye başladım.

Ö16: Sadece anlatmak yerine canlı derslerde görsellere ağırlık verilmesi...

Ö22: Öğretmenim soru soracak mı diye heyecanlanmıyorum.

Sınıf ortamında gerçekleştirilen Fen Bilgisi derslerinde yaşadıkları kaygı düzeylerini artıracak bazı durumların uzaktan eğitimde gerçekleştirilen eğitim sürecinde olmaması, öğretmenlerin özellikle kayıt altına alınan derslerde dış görünüş, diksiyon, jest ve mimik kullanımları ile derse ön hazırlık anlamında daha dikkatli olmaları sebebiyle öğrencilerin aslında uygulama aşaması da olan Fen bilgisi derslerine yönelik olarak olumlu yönde bir gelişim gösterdikleri söylenebilir.

5. Araştırmanın “Uzaktan eğitim ile sağlanan eğitim sizce fen bilgisi dersindeki konuları öğrenmeniz için yeterli midir?” sorusuna ilişkin bulgular

8.sınıf öğrencilerinin veri toplama aracında yer alan “Uzaktan eğitim ile sağlanan eğitim sizce fen bilgisi dersindeki konuları öğrenmeniz için yeterli midir?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Yanıtlar «öğreticiden kaynaklı olanlar» ve «uygulama eksikliğinden kaynaklı olanlar» adı altında iki temada toplanmıştır.

A- Öğreticiden kaynaklı olanlar (N:10)

Öğretmenin konuya hakim olma düzeyi, öğretmenin kullandığı materyaller, öğretmenin sorduğu soruların nitelikleri

B- Uygulama eksikliğinden kaynaklı olanlar (N:15);

Deney ve gözlem gerektiren konular, soru çözümleri

Genel olarak bu soruya öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler;

Ö6: Yetersiz, az örnekler çözülüyor.

Ö7: ... Deney yapamıyoruz. Bazı sorular çok zor oluyor, soramıyoruz o anda...

Ö15: Değil çünkü deney yapamıyoruz, soruları soru kağıdı olmadığı için çözemiyorum...

Öğrenciler genellikle, fen bilgisi derslerinin uygulama kısmını yapamadıkları için, öğretmenlerin ekran önünde yetersiz anlatımları olduğunu, az örnek soru çözüldüğünü ve o anda çözümle ilgili olarak soru sormaya çekindikleri için genel olarak yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Çalışma grubunu oluşturan 8.sınıf öğrencilerinin tamamının sadece uzaktan eğitim ile sağlanan Fen Bilgisi dersinin konuları öğrenmeleri için yeterli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

6. Araştırmanın “Uzaktan eğitim ile ilgili olarak hangi dersler sizce verimli olmaktadır? Neden?” sorusuna ilişkin bulgular

8.sınıf öğrencilerinin veri toplama aracında yer alan “Uzaktan eğitim ile ilgili olarak hangi dersler sizce verimli olmaktadır? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Yanıtlar «sözel dersler» ve «sayısal dersler» adı altında iki temada toplanmıştır.

A. Sözel dersler; Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce. (N:18)

B. Sayısal dersler; Fen Bilimleri, Matematik (N:7)

Genel olarak bu soruya öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler;

Ö11: *Matematik verimli çünkü az örnekle kavranmamız sağlanıyor.*

Ö15: *Sözel dersler çünkü sadece dinlemek yeterli oluyor.*

Ö22: *Sözel dersler çünkü sayısal kötü anlatıyorlar.*

Öğrenciler genel olarak sözel derslerin daha anlaşılır olduğunu, soru çeşitlerinin belirli olduğunu ve anlatım tekniği ağırlıklı kullanıldığı için daha verimli olduğunu, matematik ve fen bilimleri derslerinde farklı ve az örnekle dersin kavranabildiğini, ayrıca deney videoları ya da matematikte örnek videolar kullanılınca derslerin daha anlaşılır olduğunu belirtmektedirler.

7. Araştırmanın “Uzaktan eğitim ile ilgili olarak hangi dersler sizce verimsiz olmaktadır? Neden?” sorusuna ilişkin bulgular

8.sınıf öğrencilerinin veri toplama aracında yer alan “Uzaktan eğitim ile ilgili olarak hangi dersler sizce verimsiz olmaktadır? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Yanıtlar «sayısal dersler» ve «uygulama dersleri» adı altında iki temada toplanmıştır.

A. Sayısal dersler; Fen Bilimleri, Matematik (N:12)

B. Uygulama dersler; Müzik, Teknoloji Tasarım, Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar (N:13)

Genel olarak bu soruya öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler;

- Ö13: *Sayısal dersler çünkü soru çeşitleri farklı oluyor.*

- Ö18: *Sayısal dersler çünkü kötü anlatıyorlar.*

- Ö21: *Müzik, beden eğitimi ve spor gibi dersler çünkü öğretmenler ve arkadaşlarım yanımda olmadan tam olarak anlayamıyorum ekrandan.*

Öğrenciler genel olarak sayısal derslerin daha verimsiz olduğunu, hocaların anlatımındaki yetersizlerin, soru çeşitlerini tam anlamıyla görememe nedeniyle verimsiz olduğunu ifade etmektedirler. Beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar gibi uygulama derslerinin yetersiz olduğunu, hocaların anlatımları yeterli bile olsa fiziksel olarak sınıf ortamında öğrenmenin daha etkili olduğunu, sınavların olmamasının da bu derslere olan ilgilerini azalttığını belirtmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

- Ortaokul 8. sınıf öğrencileri genel olarak uzaktan eğitim çeşitlerini 2-3 çeşitle sınırlandıkları,
- Öğrencilerin genel olarak evde uzaktan eğitimi takip etme ve ödev yapma konusunda örgün eğitime göre kendilerini daha az motive hissettikleri,
- Uzaktan eğitim esnasında fen derslerini öğrencilerin, daha çok anlatan kişinin diksiyonu, kullandığı jest- mimikler, görünüşü, kullandığı yardımcı materyaller ve soru sorulmaması gibi kaygı düzeyini azaltıcı etkenler dolayısıyla sevdikleri,
- Ancak uzaktan eğitim ile fen derslerinin öğrenilmesi hususunda yetersiz olduğu, bunun da uygulama kısmındaki eksikliklerden kaynaklandığı,

- Öğrencilerin genel olarak sözel dersleri sayısal derslere göre daha verimli buldukları, ancak sayısal dersleri de uygulama gerektiren (müzik, beden eğitimi ve spor, görsel sanatlar... gibi) derslere nazaran daha verimli buldukları söylenebilir.

Bu çalışmadan edinilen bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilebilir;

1. Uzaktan eğitim sürecinde dersleri anlatan öğretmenlerin, ders sürelerinde anlatım tekniklerini etkin kullanmaları ve içerikleri dikkat çekici yazı, video ve ders içeriklerine uygun gösterip yapma tekniği ile desteklemeleri halinde öğrencilerde derse olan ilginin artacağı düşünülmektedir.
2. Uzaktan eğitimde öğrencilerin, sınıf ortamındaki yapılan eğitimde oluşmuş olan derslere yönelik olumsuz tutumlarının olumlu hale getirilmesine yönelik olarak çevresel motivasyonlarını artırıcı çalışmalar yapılabilir.
3. Öğrencilerin anlamadıkları kısımlar ya da zorlandıkları soruları sorma isteklerine yönelik olarak eş zamanlı paylaşımlar veya gruplar kurulması, derslerin verimliliğini artırabilir.

KAYNAKÇA

- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*, 3(2), 85-124.
- Enfiyeci, T, Büyükalın-Filiz, S. (2019). Uzaktan Eğitim Yüksek Lisans Öğrencilerinin Topluluk Hissinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 12(1), 20-32. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/44484/505491>.
- Holstein, J. A. ve Gubrium, J. F.(1996). *Phenomenology, Ethnomethodology And Interpretive Practice. Strategies Of Qualitative Inquiry*. Ed. Norman K. Denzin And Yvonna S. Lincoln. London: Sage Publication, 137-158.
- https://tr.wikipedia.org/wiki/Uzaktan_e%C4%9Fitim. Erişim Tarihi: 21.12.2020.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 Salgınının Uygulamalı Derslere Etkisi ve Bu Derslerin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesi: Temel Tasarım Dersi Örneği. *İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6(1), 44-56.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 Pandemisinin Toplumsal Etkileri, Değişim ve Güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi* 4(1), 3-15.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Yayınları: Ankara.
- Kırmızıgül, H. (2020). Covid-19 Salgını Ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, COVID-19 Özel Sayısı 2, 283-289. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/725274>
- Nyugen, T. (2015). The Effectiveness of Online Learning: Beyond No Significant Difference and Future Horizons. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2). 309-319.
- Rençber, İ. (2008). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Sezer, C. ve Korucu, A. (2019). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinde Öğrenme Yönetim Sistemi Kullanımının Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 5 Sayı: Özel Sayı, 157-176. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/49407/586304>.
- UNESCO. (2020a). *Distance learning strategies, what do we know about effectiveness?* Erişim Tarihi: 16.04.2020. <http://www.unesco.org/covid19EDwebinar>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 9. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 301-329. DOI: 10.11616/basbed.vi.455852.
- Zawacki-Richter, O., ve Kourotchkina, A. (2012). The development of distance education in the Russian Federation and the former Soviet Union. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(3), 165-184.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGUSAL YÜZ İFADELERİNİ ALGILAMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Münevver ŞEHİTOĞLU¹

¹Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bilim Dalı, E-mail: E-mail: m_bk81@hotmail.com

Münevver CAN YAŞAR²

²İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-mail: munevver.cyasar@idu.edu.tr

Özet

Mutluluk, üzüntü, şaşkınlık, kızgınlık ve nefret bebeklik döneminde yavaş yavaş gelişmeye başlayan ve çocuklar tarafından tanınabilen ilk duygulardır. Duyguların anlaşılması ve tanımlanabilmesinde bilişsel süreçlerin harekete geçirilmesi çok önemlidir. Çocukların yüz ifadelerini tanıma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için, anne baba ve yakın çevreleri ile sağlıklı ve etkili iletişim kurmaları gerekmektedir. Çünkü çocuklar kendi duygularını ve öncelikle anne babalarının ve çevrelerindeki diğer insanların duygularını anladıklarında bu duyguları rahatlıkla yorumlayabilirler. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların yüz ifadelerini sosyal iletişimde kullanabilmeleri için anne babalarının yanı sıra okul öncesi öğretmenlerine de büyük görevler düşmektedir. Bu noktadan hareketle araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yüz ifadeleri ile kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini algılama düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anasınıfları arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen okullara devam eden toplam 160 çocuk dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ve mutlu, üzgün, kızgın, şaşırılmış ve korkmuş yüz ifadelerinin yer aldığı "Duygusal Yüz İfadeleri Formu" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların; %63,7'sinin kendisini mutlu, %12,5'inin kendisini şaşkın, %15'inin kendisini kızgın, %8,8'inin ise kendisini üzgün olarak algıladıkları; %53,8'inin kendilerini algıladıkları duygusal ifadeye benzer bir şekilde çizdikleri, %46,2'sinin ise algıladıkları duygusal ifadenin dışında farklı bir duygusal ifade ile kendilerini çizdikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocukların %69,4'ünün annelerini, %40'ının babalarını, %64,5'inin ise öğretmenlerini mutlu olarak algıladıkları, bunu kızgın, şaşkın ve üzgün duygu ifadeleri izlediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, duygusal yüz ifadeleri, yüz ifadelerini tanıma.

ANALYSIS OF PRE-SCHOOL CHILDREN'S PERCEPTION LEVEL OF EMOTIONAL FACIAL EXPRESSIONS

Abstract

Happiness, sadness, surprise, anger, and hatred are the first emotions that develop gradually in infancy and can be recognized by children. It is very important to activate cognitive processes in understanding and defining emotions. In order to support the development of children's facial expression recognition skills, they need to establish healthy and effective communication with their parents and their immediate environment. Because when children understand their own emotions and primarily the feelings of their parents and other people around them, they can easily interpret these feelings. Especially in the preschool period, pre-school teachers have a great responsibility besides their parents so that children can use their facial expressions in social communication. From this point of view, the study was conducted to examine preschool children's emotional facial expressions and perception levels of themselves, their parents and teachers. General scanning model was used in the research. A total of 160 children attending schools selected by random sampling method among kindergartens affiliated to Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education were included in the study group of the

study. The "General Information Form" developed by the researchers and the "Emotional Facial Expressions Form" containing happy, sad, angry, surprised and scared facial expressions were used as data collection tools. Descriptive statistics such as frequency and percentage were used in the analysis of the data obtained. As a result of the research, children; 63.7% perceived himself as happy, 12.5% as confused, 15% as angry, and 8.8% perceived himself as sad; It was determined that 53.8% drew themselves similar to the emotional expression they perceived, and 46.2% drew themselves with a different emotional expression than the perceived emotional expression. In addition, 69.4% of the children perceived their mothers, 40% their fathers, and 64.5% their teachers as happy, followed by angry, confused and sad emotions.

Keywords: Preschool period, emotional facial expressions, facial expressions recognition.

GİRİŞ

İletişim, tüm canlılar özellikle insanlar arasında yüzyıllardan beri süregelen temel bir olgudur. İnsanlar farklı şekillerde iletişim kurarlar. Bunlardan en önemlileri dil ve yüz ifadeleri ile kurulan iletişimidir. Yüz ifadeleri, duygulara kişilerarası iletişimde anlam bütünlüğü kazandıran evrensel işaretlerdir. Aynı zamanda yüz ifadelerindeki değişimler, duygu psikolojisinde en önemli ipuçları olarak kabul edilmekte, insanların duygu, düşünce ve ruhsal durumları ile ilgili önemli bilgiler içermektedir (Bayraktar, Akgün ve Yücedağ, 2016: Fairchild vd., 2009).

Doğuştan itibaren tüm insanlarda var olan mutluluk, üzüntü, korku ve nefret gibi temel duygular, evrensel paylaşımlara, kültüre ve bireye özgü olaylara verilen ve ayırt edici özellikleri olan otomatik tepkilerdir (Ekman ve Cordaro, 2011). Ekman ve Friesen (1971) insanlarda altı temel duygu olduğunu ve her bir duygunun da farklı bir yüz ifadesi taşıdığını ifade etmiştir. Kültürlerden bağımsız ve evrensel olarak geçerli kabul edilmiş olan bu duygular “mutluluk”, “kızgınlık”, “üzüntü”, “korku”, “iğrenme” ve “şaşkınlık” olarak gösterilmiştir (Akt. İşleyen vd., 2011). Duygular, yüz ifadeleri ve jestler ile birlikte ortaya çıkan ve her bireye özgü nitelikte olan karakteristik özelliştir (Herba vd., 2008). Duyguların anlaşılmasında ve iletilmesinde yüz ifadeleri önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda Ekman ve Friesen (2003) de yüz ifadelerinin duyguların görülmesine aracılık ettiğini ve duyguların ortaya çıktığı ilk yerin yüz bölgesi olduğunu belirtmektedir. Söz konusu bu temel duygusal ifadeler insan yüzünde tek tek görülebildiği gibi, bazen de birkaçı birleşerek karmaşık ifadeler olarak da ortaya çıkabilmektedir (Tuğrul, 1999).

İnsanlar doğuştan itibaren yüz ifadelerini kullanma yetisi ile dünyaya gelmektedir (Berk, 2013). Yüz ifadelerinin işlenmesi için sinir ağları erken çocukluktan ergenliğin sonuna kadar aşamalı olarak olgunlaşır (Batty ve Taylor, 2006). Yüzdeki ifade, göz teması, el ve vücut hareketleri duyguların kolaylıkla anlaşılabilmesini sağlayan en önemli ifade araçlarıdır (Fairchild vd., 2009). Yüzdeki bu duygu ifadeleri, sosyal ipuçlarını ileten ve sosyal olarak kabul edilebilir davranışları pekiştiren önemli iletişim işlevlerine hizmet eder (Fairchild vd., 2009). Yüz ifadelerinin doğru şekilde tanınması aynı zamanda başkalarının duygu ve niyetlerini anlamaya da yardımcı olur.

Çocuklar kendi duygularını ve diğer insanların duygularını kolaylıkla yorumlayabilmekte ve çevrelerindeki insanların, özellikle onlar için değerli olan bireylerin duygu durumundan etkilenmektedirler. Anne, baba, öğretmen, arkadaş gibi çocuk açısından son derece önemli olan sosyal çevre, çocuğun kendisini iyi ya da kötü, değerli ya da değersiz hissetmesine neden olmaktadır. Çocukların, anne babaları ve öğretmenleriyle olan duygu durumlarını ifade etme becerisi için bu bireyler arasındaki iletişimi daha etkin hale getirmek gerekir. Ancak duygu ifadeleri sadece deneyimlenmekle kalmaz, aynı zamanda duyguları diğer insanlara iletmek için genellikle karakteristik ifade fenomenleri (jestler, yüz ifadeleri, seslendirme vb.) ile birlikte biçimlenerek davranış haline dönüşür (Hamm, Schupp ve Weike, 2002).

Yüzdeki duygu ifadeleri sözlü ve sözsüz iletişimin önemli bir parçasıdır. Yüz ve beden ifadeleri bilinçli ya da bilinçsiz ortaya çıkabilir (Balcı Akpınar, 2004). Duygu ifadelerini algılamak, tanımak, hatırlamak ve deneyimlerine dayalı sonuçlar çıkarmak, insanlar için temel sosyal-bilişsel becerilerin başında gelmektedir. İletişim alanında öneme sahip olan bu becerilerin gelişiminde aile ve aile içi faktörler etkin rol oynamaktadır. Tıpkı tüm gelişim alanlarında olduğu gibi, duyguların öğrenilmesi ve davranışa dönüşmesi, aile yaşantısındaki temel gelişim süreci içerisinde şekillenir. Çocukların yüz ifadelerini tanıma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için çocuğun anne baba ve diğer aile bireyleriyle sağlıklı iletişim kurmaları gerekmektedir. Duyguların yüz ifadeleriyle yansıtılması ve algılanması konusunda yapılan araştırmalar, bebeklerin bile duyguları bu ifadelerden tanıdıklarını (Çelik, Tuğrul ve Yalçın, 2002; McClure, 2000), okul öncesi ve ilkökullerinde hızlı bir gelişme göstererek (Arı ve Seçer, 2004; Horning, Cornwell ve Davis, 2012; Rodger vd., 2015; Sayıl, 1996) ergenlik yıllarına kadar giderek daha sofistike hale geldiğini (Kolb, Wilson ve Taylor, 1992; Mancini vd., 2013; Thomas vd., 2007; Vicari vd., 2000) ortaya koymuştur. Ancak bu özelliğin ortaya çıkması ve gelişmesi olgunlaşma ve öğrenme ile mümkün olabilmektedir (Balcı Akpınar, 2010).

Okul öncesi dönem çocukları için karakteristik duygusal yüz ifadeleri ve diğer sözsüz iletişim unsurları duyguların nitelendirilmesinde önemli rol oynar. Saarni (1999) okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişimin ayrılmaz iki gelişim alanı olduğu ve birbiri üzerinde vazgeçilmez etkiye sahip alanlar olduğuna işaret etmektedir. Duyguları tanıma, anlama ve ifade etme çocuğun uygun sosyal davranışları sergileyebilmesi için gerekli ve önemli davranış iletiler olduğunu ifade etmiştir (Akt. Durmuşoğlu Saltalı, 2010). Bu doğrultuda okul öncesi dönemde çocuklar çevrelerinde karşılaştıkları olumlu veya olumsuz davranışlara yönelik duygu tutumlarını farklı şekillerde ifade etme potansiyeline sahiptirler. Önemli olan çocukların sosyal yaşantılarında duygularını ifade etme becerilerini sergileyebilecek ortamların sağlanması ve kendi içsel hislerini ortaya koyabilmeleridir (Ersan, 2017). Bu noktadan hareketle araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yüz ifadeleri ile kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini algılama düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemdeki çocukların kendilerinin, anne-babalarının ve öğretmenlerinin duygusal yüz ifadelerini algılama düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2011). Genel tarama modelinin özellikleri; genellikle çok sayıda kişiyi (evreni) temsil eden belirli sayıda kişi seçilmesi ve veri toplama sürecince bu kişilerle yani örneklem üzerinde çalışılmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumları arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen okullardan 5-6 yaş grubunda 160 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada gönüllülük esaslı temel alınarak, çocukla çalışma etiğine dikkat edilmiştir. Quennerstedt vd. (2014), katılımcıların refahının bir araştırmanın diğer alanlarının önünde tutulması gerektiğini vurgulamaktadır. Yani bu da bir çocuğun

bakış açısının hem sömürden korunma gereksinimini hem de kendi özel bilgisi ile katılma hakkını gerektirir. Bir araştırma süreci boyunca çocuklara kişiliklerine ve benzersizliklerine saygı gösterilmelidir (Graham ve Fitzgerald, 2010; Larsson, Williams ve Zetterqvist, 2019).

Tablo 1.

Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

<i>Demografik Özellikler</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Yaş</i>	57-63 ay	54	33,8
	64-69 ay	92	57,4
	70 ay ve üzeri	14	8,8
	Toplam	160	100
<i>Cinsiyet</i>	Kız	75	46,9
	Erkek	85	53,1
	Toplam	160	100
<i>Doğum sırası</i>	İlk çocuk	53	33,1
	Ortanca veya ortancalardan biri	70	43,8
	Son çocuk	37	23,1
	Toplam	160	100
<i>Kardeş sayısı</i>	Tek çocuk	21	13,1
	İki kardeş	89	55,6
	Üç kardeş ve üzeri	50	31,3
	Toplam	160	100
<i>Okul öncesi eğitime devam süresi</i>	İlk yılı	77	48,1
	İkinci Yılı	43	26,9
	Üçüncü Yıl	40	25,0
	Toplam	160	100

Tablo 1 incelendiğinde; çocukların %57,4'ünün 64-69 ay, %33,8'inin 57-63 ay, %8,8'inin ise 70 ay ve üzerinde olduğu; %46,9'unun kız, %53,1'inin erkek olduğu; %33,1'inin ilk çocuk, %43,8'inin ortanca veya ortancalardan biri, %23,1'inin ise son çocuk olduğu; %13,1'inin tek çocuk, %55,6'sının iki kardeş, %31,3'ünün ise üç kardeş ve üzeri olduğu; %48,1'inin okul öncesi eğitim kurumunda ilk yılı, %26,9'unun ikinci yılı, %25'inin ise üçüncü yılı olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Çocukların Anne Babalarının Demografik Özelliklerinin Dağılımı

<i>Demografik Özellikler</i>	<i>Anne</i>		<i>Baba</i>		
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	
<i>Yaş</i>	29 yaş ve altı	42	26,3	9	5,6
	30-39 yaş	82	51,3	82	51,3
	40-49 yaş	36	22,4	69	43,1
	Toplam	160	100	160	100
<i>Öğrenim Durumu</i>	Okur-yazar değil	1	1,2	-	-
	Okur-yazar	15	9,4	7	4,4
	İlkokul ve ortaokul	51	31,9	39	24,4
	Lise	73	45,6	80	50,0
	Üniversite	19	11,9	34	21,2
Toplam	160	100	160	100	
<i>Meslek</i>	Ev hanımı	133	83,1	-	-
	Memur	20	12,5	46	28,8
	İşçi	4	2,5	51	31,9
	Serbest	3	1,9	63	39,3

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen çocukların anne ve babaların %51,3'ünün 30-39 yaş aralığında olduğu; annelerin %45,6'sının babaların da %50'sinin lise mezunu olduğu; annelerin %83,1'inin çalışmadığı; babalarının ise %39,3'ünün serbest meslek sahibi, %31,9'unun işçi ve %28,8'inin memur olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ve mutlu, şaşkın, kızgın, üzgün yüz ifadelerinin yer aldığı "Duygusal Yüz İfadeleri formu" kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, doğum sırası, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun ne kadar süredir bir okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği, anne babanın yaşı, öğrenim durumu ve mesleğine yönelik sorular yer almaktadır. Genel bilgi formları aileler tarafından doldurulmuştur.

Duygusal Yüz İfadeleri Formu: Hazırlanan formda mutlu, üzgün, kızgın ve şaşkın yüz ifadelerinin bulunduğu resimler bulunmaktadır. Mutlu (mutlu, biraz mutlu, çok mutlu) ve kızgın (kızgın, biraz kızgın, çok kızgın) yüz ifadelerinde üçer seçenek, şaşkın (şaşkın, çok şaşkın) yüz ifadesinde iki seçenek, üzgün yüz ifadesinde ise tek seçenek olmak üzere derecelendirilerek resimler sunulmuştur. Mutlu, kızgın, şaşkın ve üzgün yüz ifadeleri seçilirken, resimlerin çocukların birincil bakıcısından (özellikle anne) ve çocuğun iyi tanıdığı bir öğretmenden alınmamış olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü gelişimin erken dönemlerinde, bebeklerin ve çocukların kişisel olarak tanıdık yetişkinlerin duygusal sinyallerine yabancılardan çok daha fazla maruz kaldıkları (Montague ve Walker-Andrews, 2002) göz önüne alındığında, aşinalığın etkisi beklendik bir davranıştır (Herba vd., 2008). Bu bağlamda formda çizgisel nötr yüz ifadeleri kullanılmış, tanımayı etkileyecek gerçek resimlere veya görüntülere yer verilmemiştir. Çocuklara sırasıyla kendini, annesini, babasını ve öğretmenini gösterilen yüz ifadelerinden hangisi ile eşleştiği sorulmuştur: "Bu resimlerden hangisi sana benziyor? Bu resimlerden hangisi anne/babana benziyor? Bu resimlerden hangisi öğretmenine benziyor?" Çocukların yanıtlarını göstermesi yeterli olarak kabul edilmiştir.

Duygusal Yüz İfadeleri Formu tamamlandıktan sonra çocuklardan, kendi duygu durumlarını yansıtan resim çizimleri istenmiştir. Çizimler, çocukların olayları nasıl gördüğüne dair fikir verebilen görsel verilerdir. Okul öncesi dönem çocuklarının görüşlerini ve deneyimlerini keşfetmek için çocukların çizimleri bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (Clark, 2005). Çocuklarla yapılan araştırmalarda resim çiziminin avantajları, sözlü olmayan bir ifade sağlaması ve çocukların resim yaparken aktif ve yaratıcı olmalarıdır. (Einarsdóttir, 2007). Resim çizme çalışmasında her bir çocukla, etkilenmenin en aza indirildiği uygulama ortamında bireysel olarak çalışmış ve her çocuk ile çalışma yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde; çocukların ve çocukların ailelerine ilişkin demografik özelliklerin ve Duygusal Yüz İfadeleri Formundan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yüz ifadeleri ile kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini algılama düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.

Çocukların Duygusal Yüz İfadeleri ile Kendilerini Algılama Düzeylerinin Dağılımı

<i>Duygusal yüz ifadeleri</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Mutlu	Mutlu	69	43,1
	Biraz mutlu	16	10,0
	Çok mutlu	17	10,6
	Toplam	102	63,7
Şaşkın	Şaşkın	16	10,0
	Çok şaşkın	4	2,5
	Toplam	20	12,5
Kızgın	Kızgın	13	8,1
	Biraz kızgın	6	3,8
	Çok kızgın	5	3,1
	Toplam	24	15
Üzgün		14	8,8
Toplam		160	100

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların %63,7'sinin kendisini mutlu, %12,5'inin kendisini şaşkın, %15'inin kendisini kızgın, %8,8'inin ise kendisini üzgün olarak algıladıkları görülmektedir.

Tablo 4.

Çocukların Çizdikleri Kendi Resimleri ile Kendilerini Tanımladıkları Duygusal Yüz İfadeleri Arasındaki Benzerliklerin Dağılımı

<i>Resim benzerliği</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Benziyor	86	53,8
Benzemiyor	74	46,2
Toplam	160	100

Tablo 4'te çocukların çizdikleri kendi resimleri ile kendilerini tanımladıkları duygusal yüz ifadeleri arasındaki benzerliklerin dağılımı görülmektedir. Çocuklardan kendi resimlerini çizmeleri istenmiş ve bu çizdikleri resimler incelendiğinde; %53,8'inin kendilerini algıladıkları duygusal ifadeye benzer bir şekilde çizdikleri, %46,2'sinin ise algıladıkları duygusal ifadenin dışında farklı bir duygusal ifade ile kendilerini çizdikleri belirlenmiştir.

Tablo 5.

Çocukların Duygusal Yüz İfadeleri ile Annelerini Algılama Düzeylerinin Dağılımı

<i>Duygusal yüz ifadeleri</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Mutlu	Mutlu	74	46,3
	Biraz mutlu	24	15,0
	Çok mutlu	13	8,1
	Toplam	111	69,4
Şaşkın	Şaşkın	6	3,8
	Çok şaşkın	5	3,1
	Toplam	11	6,9
Kızgın	Kızgın	11	6,9
	Biraz kızgın	2	1,2
	Çok kızgın	13	8,1
	Toplam	26	16,2
Üzgün		12	7,5
Toplam		160	100

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların %69,4'ünün annelerini mutlu, %16,2'sinin annelerini kızgın, %6,9'unun annelerini şaşkın ve %7,5'inin ise annelerini üzgün olarak algıladıkları görülmektedir.

Tablo 6.

Çocukların Duygusal Yüz İfadeleri ile Babalarını Algılama Düzeylerinin Dağılımı

<i>Duygusal yüz ifadeleri</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Mutlu	Mutlu	28	17,5
	Biraz mutlu	25	15,6
	Çok mutlu	11	6,9
	Toplam	64	40,0
Şaşkın	Şaşkın	26	16,3
	Çok şaşkın	9	5,6
	Toplam	35	21,9
Kızgın	Kızgın	27	16,2
	Biraz kızgın	16	10,0
	Çok kızgın	11	6,9
	Toplam	54	33,1
Üzgün		8	5,0
Toplam		160	100

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların %40'ının babalarını mutlu, %33,1'inin babalarını kızgın, %21,9'unun babalarını şaşkın ve %5'inin ise babalarını üzgün olarak algıladıkları görülmektedir.

Tablo 7.

Çocukların Duygusal Yüz İfadeleri ile Öğretmenlerini Algılama Düzeylerinin Dağılımı

<i>Duygusal yüz ifadeleri</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Mutlu	Mutlu	58	36,3
	Biraz mutlu	34	21,3
	Çok mutlu	11	6,9
	Toplam	103	64,5
Şaşkın	Şaşkın	13	8,1
	Çok şaşkın	6	3,8
	Toplam	19	11,9
Kızgın	Kızgın	15	9,2

Biraz kızgın	4	2,5
Çok kızgın	6	3,8
Toplam	25	15,5
Üzgün	13	8,1
Toplam	160	100

Tablo 7 incelendiğinde, çocukların %64,5'inin öğretmenlerini mutlu, %15,5'inin öğretmenlerini kızgın, %11,9'unun öğretmenlerini şaşkın ve %8,1'inin ise öğretmenlerini üzgün olarak algıladıkları görülmektedir.

TARTIŞMA

Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yüz ifadeleri ile kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini algılama düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda çocukların duygusal yüz ifadeleri ile kendilerini çoğunlukla mutlu (%63,7), daha sonra da sırasıyla şaşkın (%12,5), kızgın (%15) ve üzgün (%8,8) olarak algıladıkları belirlenmiştir (Tablo 3). Alanyazında yapılan bazı araştırmalar, bebeklerin yaşamlarının ilk yılında bile bazı duyguları kategorize edebildiklerini göstermektedir (Caron, Caron ve Myers, 1982; Nelson, 1987). Yaşamlarının ikinci yılında bebekler yetişkinlerin duygusal davranışlarının tepkilerini yorumlamaya başlar (Pons vd., 2003). Duyguların daha doğru bir yorumu ise üç ile altı yaş arasında ortaya çıkar (Widen ve Russell, 2003). Yüz ifadelerinin tam olarak tanınması ise 6 ile 15 yaşları arasında ve yetişkinlikte gelişir (Vicari vd., 2000). Camras (1986) ve Russel (1990) da okul öncesi dönemde çocukların olumlu ve olumsuz duygularını yüz ifadeleri ile tutarlı bir şekilde ilişkilendirme başarılı olduklarını belirtmişlerdir (Akt. Çelik, Tuğrul ve Yalçın, 2002). Mutluluk, üzüntü, öfke ve korkma gibi duyguların yansıtılmasının ve anlaşılmasının bebeklik dönemlerinde gelişmeye başladığı, kültürel ve diğer bireysel ve çevresel faktörlerden daha az etkilendiği, tiksinti, küçük görme ve hayret etme gibi duyguların ve bunları açığa çıkaran ifadelerin kültürden ve diğer etmenlerden daha fazla etkilendiği belirtilmektedir (Balcı Akpınar, 2010; Bayrakdar, Akgün ve Yücedağ, 2016). Yine benzer şekilde mutluluk ve üzüntü ifadelerinin, korku ve tiksinti ifadelerinden daha önce doğru bir şekilde sınıflandırıldığı (Gosselin ve Larocque, 2000); öfkenin, mutluluk ve üzüntüden daha az sınıflandırılabilirdiği, ancak aynı zamanda korkudan daha az tanınabildiği (Boyatzis vd., 1993) belirtilmektedir. Montirosso vd. (2010) beş yüz ifadesinin (öfke, tiksinti, korku, mutluluk ve üzüntü) dinamik sunumunda 4-18 yaş çocuklarının duyguları etiketleme becerilerinin gelişmesi üzerine duygu ifade yoğunluğunun etkisini inceledikleri çalışma sonucunda, test edilen yaş aralığının üzerinde tiksinti dışında her bir duygu için tanıma yeteneğinin geliştiğini ve kızların, özellikle öfke ve tiksinti ifadelerinde erkeklerden daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Çelik, Tuğrul ve Yalçın (2002) yapmış oldukları çalışmada, çocukların çoğunluğunun “mutlu” yüz ifadesini en fazla oranda seçtiğini belirlemişlerdir. Görüldüğü gibi araştırma sonucunda çocukların çoğunun kendisini mutlu olarak ifade etmesi literatür bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Çocukların çizdikleri kendi resimleri ile kendilerini tanımladıkları duygusal yüz ifadeleri arasındaki benzerlikler incelendiğinde; %53,8'inin kendilerini algıladıkları duygusal ifadeye benzer bir şekilde çizdikleri, %46,2'sinin ise algıladıkları duygusal ifadenin dışında farklı bir duygusal ifade ile kendilerini çizdikleri belirlenmiştir (Tablo 4). Saarni (1999), bir çoğunun erken çocukluk döneminde kazanıldığını belirttiği duygusal becerileri sekiz boyuta ayırmış ve şu şekilde tanımlamıştır; kendi duygusal durumunun farkına varma, başkalarının duygularının farkına varma, duygularını içinde yaşadığı kültüre uygun bir şekilde ifade etme, sosyal kurallarla duygular arasında bağlantı kurma, başkalarının duygularına empatik ve sempatik katılım, kendinin ve başkalarının içsel ve dışsal duyguları

arasında uyumsuzluk olabileceğini anlama, hoş olmayan duygularla kontrol stratejileri kullanarak baş etme yeteneği, duyguların, ilişkilerin kuruluşunu nasıl etkilediğini anlama, kendi duygusal deneyimlerini kabullenme ve duygularından hoşnut olma (Akt: Kurt ve Uyanık Balat, 2018). Ayrıca çocuğun kendini nasıl gördüğü, kendisi hakkında ne düşündüğü benlik kavramını oluşturmaktadır. Benlik algısı, doğuştan ve çevrenin etkisiyle olumlu veya olumsuz olarak şekillenebilen, bireyin kendisi ile ilgili algılarının bütünüdür. Çocuğun benlik algısı, yakın çevresindeki bireylerin kendisiyle ve birbiriyle iletişiminden doğrudan etkilenmektedir (Çelik, Tuğrul ve Yalçın, 2002). Olumlu benlik algısı için çocuğun destekleyici, kabul eden, koşulsuz sevgi ve güvenin olduğu, kendini ortaya koyabildiği bir çevrede büyümesi ve uygun ortamların oluşturulması önemlidir. Araştırma sonucunda da çocukların çoğunluğunun kendi duygusal durumlarının farkında olmasının, benlik algısı açısından istendik bir sonuç olarak görülebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir başka bulgusu çocukların duygusal yüz ifadeleri ile annelerini sırasıyla mutlu (%69,4), kızgın (%16,2), şaşkın (%6,9) ve üzgün (%7,5) olarak algılamalarıdır (Tablo 5). Campos vd. (1983) bebeklerin çok erken aylardan itibaren annelerinin yüz ifadelerini değerlendirmeye başladıklarını ifade etmiştir. Yapılan bir çalışmada 10 haftalık bebeklerin annelerinin yüz ifadelerinden ve ses tonlarından onların mutlu, üzgün ve kızgın olduklarını anlayabildikleri saptanmıştır (Akt. Tuğrul, 1999). Benzer şekilde Çelik, Tuğrul ve Yalçın (2002) da yaptıkları çalışmada, çocukların kendilerini ve annelerini aynı duygusal yüz ifadesiyle tanımladıklarını belirlemişlerdir. Bir çocuğun kendini algılamasında ve ifade etmesinde özellikle anne ile olan ilişkilerin belirleyici olduğu bilinmektedir (Herba vd., 2008; Montague ve Walker-Andrews, 2002). Çocuklar, genellikle mutluluk ve korkuyu doğru bir şekilde tanıma eğilimi göstermektedir. Ancak çocuklar tanıdık kişilerde öfke, korku ve tiksintiyi tanımada yabancılara kıyasla daha az başarılı olmaktadır (Herba vd., 2008). Araştırma sonucunda da çocukların annelerini daha çok mutlu olarak nitelendirmeleri kendileri hakkındaki nitelendirmeleriyle uygunluk göstermekte bu sonucun da anne çocuk arasındaki kuvvetli bağa bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, çocukların babalarını en çok mutlu (%40), ikinci sırada da kızgın (%33,1) yüz ifadesi ile algıladıkları belirlenmiştir. Ardından şaşkın (%21,9) ve üzgün (%5) yüz ifadelerinin izlediği saptanmıştır (Tablo 6). Çocuklara nedeni sorulduğunda ise, çocukların babalarının evde yorgun, mutsuz olduklarını ve çocuk gürültüsünü sevmediklerini belirtmişlerdir. Şaşkın yüz ifadesinin nedeni sorulduğunda ise, çocukların yeni öğrendikleri bir davranışı en çok babalarına aktarma isteğinde buldukları çocuklar tarafından ifade edilmiştir. Bu sonuç, babaların çocuklarıyla daha nitelikli zaman geçirme gerekliliğini bir kez daha ortaya koyduğunu göstermektedir.

Araştırmada son olarak çocuklarının duygusal yüz ifadeleri ile öğretmenlerini sırasıyla mutlu (%64,5), kızgın (%15,5), şaşkın (%11,9) ve üzgün (%8,1) olarak algıladıkları belirlenmiştir. Genel olarak, en küçüğü de dahil olmak üzere tüm yaş gruplarında mutluluk ve korku dışındaki (çünkü bu duygular beş yaşta olgunlaşmaktadır), tüm duygu ifadelerini anlama ve tanıma yaşla birlikte gelişmektedir (Rodger vd., 2015). Dolayısı ile okul öncesi dönemde çocuklar, kendi duygularını ve diğer insanların duygularını kolaylıkla yorumlayabilmekte ve çevrelerindeki bireylerin, özellikle de kendileri için değerli olan ve yakın hissettikleri bireylerin duygu durumundan etkilenir. Çocuğun kendisiyle ve diğerleriyle ilgili bir görüş edinmesinde; duygu, zihin ve sosyal gelişimin birbiriyle yakından ilişkisi söz konusudur. Sosyal perspektif alma becerileri okul öncesi yıllarda gelişir. Çocuğun kendini ve diğerlerini algılamasında, kişisel kimlik oluşturması çok önemlidir (Çelik, Tuğrul ve Yalçın, 2002; Fairchild vd., 2009). Camras vd. (1996) de başkalarının duygularını anlamak ve yorumlamak için, küçük çocukların durumsal ipuçlarından çok yüz ifadelerine daha fazla odaklandığını belirtmiştir. Bu çalışmada, çocukların çoğunluğunun öğretmenlerini tanımlamada mutlu yüz ifadesini seçmesi olumlu çocuk-öğretmen ilişkilerinin kurulduğunun da işareti olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yüz ifadeleri ile kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini algılama düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda, çocukların çoğunluğunun kendisini mutlu, daha sonra sırasıyla şaşkın, kızgın ve üzgün olarak algıladıkları; kendilerini algıladıkları duygusal ifadeye benzer bir şekilde çizdikleri, anne, baba ve öğretmenlerini çoğunlukla mutlu olarak algıladıkları, bunu kızgın, şaşkın ve üzgün duygu ifadelerinin izlediği belirlenmiştir.

Bu çalışmada çıkış noktası olarak, Çelik, Tuğrul ve Yalçın'ın (2002) yaptığı araştırma kullanılmış, bu yönde dizayn edilmiştir. Bu çalışmanın sınırlılığı olarak da gösterilebilir. Çelik, Tuğrul ve Yalçın (2002) dört-altı yaş grubundaki çocukların kendilerini, öğretmenlerini ve anne babalarını nasıl algıladıklarını tespit etmek amacıyla kesitsel olarak yaptıkları araştırma sonucunda, çocukların kendilerini, anne babalarını ve öğretmenlerini tanımlamada "mutlu" yüz ifadesini daha fazla tercih ettikleri ve çocukların kendileri için tercih ettikleri yüz ifadeleri ile anneleri, babaları ve öğretmenleri için seçtikleri yüz ifadeleri arasında da tutarlılık olduğunu tespit etmişlerdir. Yukarıda bahsedildiği gibi bu araştırma da Afyonkarahisar örneğinde 5-6 yaş arasında 160 çocuk ile gerçekleştirilmiş yine benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal çevredeki karmaşık duygusal ipuçlarını doğru bir şekilde çözme yeteneği, insan bilişinin tanımlayıcı bir özelliğidir ve normatif sosyal gelişim için gereklidir. Yetişkinlikte olgunluğa ulaşmak için gelişim boyunca duygusal yüz ifadelerinin anlaşılması ve tanınması önemlidir (Rodger vd., 2015). Özellikle çocukluk döneminde geçirilen sosyal duygusal gelişim süreçleri çocuğun kişiliğinin oluşmasında anahtar öneme sahiptir. Çocuğun duygu, düşünce ve isteklerini doğru şekilde ifade edebilmesinin desteklenmesi, sosyal duygusal açıdan sağlıklı bir gelişim dönemi geçirmesini sağlayacaktır. Ayrıca anne, baba ve öğretmenle kurulan olumlu iletişim, çocuğun olumlu benlik ve olumlu sosyal algı geliştirilmesine destek sağlayacaktır.

Araştırma sonuçları ışığında çocuğun gelişimi ve eğitiminde etkisi olan ailenin ve okul öncesi öğretmenlerinin iletişim ile ilgili temel becerileri kazandırmada etkisi düşünüldüğünde; anne, baba, öğretmen ve çocuk iletişimde verimliliği artıracak ve duyguların önemini yansıtabilecek teorik ve uygulamaya dönük çalışmalar planlanıp uygulanabilir. Ayrıca sözel becerilerin, duygu ifadelerini anlama ve tanımda gelişimsel rolü bilinmektedir. Bu doğrultuda sözel becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar duyguların ve duygusal yüz ifadelerinin yorumlanmasında destekleyici rol oynayabilir. Bununla birlikte, gelecekteki çalışmalarda, farklı görsel-mekansal ve sözel işlemleri içeren çalışmalar birlikte ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Arı, R., & Seçer, Z. (2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 67-84.
- Balcı Akpınar, R. (2004). Duygusal yüz ifadelerini anlama becerisini geliştirmeye yönelik örnek bir öğretim programı. *Uluslararası İnsan Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Balcı Akpınar, R. (2010). Moğol ve Türk katılımcıların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerileri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1-6.
- Batty, M., & Taylor, M.J. (2006). The development of emotional face processing during childhood. *Developmental Science*, 9(2), 207-220. Doi:10.1111/j.1467-7687.2006.00480.x.

- Bayrakdar, S., Akgün, D., & Yücedağ, İ. (2016). Yüz ifadelerinin otomatik analizi üzerine bir literatür çalışması. *SAÜ Fen Bil Dergisi*, 20(2), 383-398.
- Berk, L. (2013). *Çocuk gelişimi*. (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Boyatzis, C.J., Chazan, E., & Ting, C. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 375-382.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O.E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camras, L. A., Sachs-Alter, E., & Ribordy, S. C. (1996). Emotion understanding in maltreated children: Recognition of facial expressions and integration with other emotion cues. In M. Lewis & M. W. Sullivan (Eds.), *Emotional development in atypical children* (p. 203–225). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Caron, R.F., Caron, A.J., & Myers, R.S. (1982). Abstraction of invariant face expressions in infancy. *Child Development*, 53, 1008-1015.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. in: A. Clark, A.T. Kjörholt & P. Moss (Eds.). *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services* (p. 490–505). Bristol: Policy Press.
- Çelik, E., Tuğrul, B., & Yalçın, S.S. (2002). Dört-altı yaşlar arasındaki anaokulu çocuklarının duygusal yüz ifadesiyle kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini algılaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 29-39.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.
- Ekman, P., & Friesen, W.V. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues* (Illustrated edition). USA: Malor Books.
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3(4), 364-370. Doi: 10.1177/1754073911410740.
- Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Fairchild, G., Van Goozen, S.H.N., Calder, A.J., Stollery, S.J., & Goodyer, I.M. (2009). Deficits in facial expression recognition in male adolescents with early-onset or adolescenceonset conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 627–636. Doi:10.1111/j.1469-7610.2008.02020.x
- Graham, A., & Fitzgerald, R.M. (2010). Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 17(3), 343-359.
- Gosselin, P., & Larocque, C. (2000). Facial morphology and children's categorization of facial expressions of emotions: A comparison between Asian and Caucasian faces. *Journal of Genetic Psychology*, 161, 346-358.
- Hamm, A., Schupp, H., & Weike, A. (2002). Emotion und aktiviation: Motivationale organisation von emotionen. *Konstanzer Online-Publikations-System*, 633-682.
- Herba, C.M., Benson, P., Landau, S., Russell, T., Goodwin, C., Lemche, E., Santosh, P., & Phillips, M. (2008). Impact of familiarity upon children's developing facial expression recognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(2), 201-210. Doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01835.x

- Horning, S.M., Cornwell, R.E., & Davis, H.P. (2012). The recognition of facial expressions: An investigation of the influence of age and cognition. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 19(6), 657-676. Doi:10.1080/13825585.2011.645011
- İşleyen, F., Gülkesen, K.H., Zayim, N., Samur, M.K., & Cinemre, B. (2011). *Bilgisayar ekranında yüze ait duygu ifadelerini tanımada başarılı olan insanların özellikleri nelerdir?* VII. Ulusal Tıp Bilişimi Kongresi (s. 56-61). 17-20 Kasım, Antalya.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kolb, B., Wilson, B., & Taylor, L. (1992). Developmental changes in the recognition and comprehension of facial expression: Implications for frontal lobe function. *Brain and Cognition*, 20(1), 74-84. Doi:10.1016/0278-2626(92)90062-q
- Kurt, F.K., & Uyanık Balat, G. (2018). Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(14), 57-71.
- Larsson, J., Williams, P., & Zetterqvist, A. (2019). The challenge of conducting ethical research in preschool, *Early Child Development and Care*, 19(1), 1-9. Doi:10.1080/03004430.2019.1625897
- Mancini, G., Agnoli, S., Baldaro, B., Bitti, P.E., & Surcinelli, P. (2013). Facial expressions of emotions: recognition accuracy and affective reactions during late childhood. *Journal of Psychology*, 147(6), 559-617. Doi:10.1080/00223980.2012.727891
- McClure, E.B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126(3), 423-453. Doi:10.1037/0033-2909.126.3.424
- Montague, D.P.F., & Walker-Andrews, A.S. (2002). Mothers, fathers, and infants: The role of person familiarity and parental involvement in infants' perception of emotion expressions. *Child Development*, 73(5), 1339-1352. Doi:10.1111/1467-8624.00475
- Montiroso, R., Peverelli, M., Frigerio, E., Crespi, M., Borgatti, R. (2010). The development of dynamic facial expression recognition at different intensities in 4- to 18-year-olds. *Social Development*, 19(1), 71-92. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00527.xs
- Nelson, C.A. (1987). The recognition of facial expressions in the first two years of life: Mechanisms of development. *Child Developmental*, 58, 889-909.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effect of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- Quennerstedt, A., Harcourt, D., & Sargeant, J. (2014). Research ethics in research involving children. *Nordic Studies in Education*, 34(2), 77-93.
- Rodger, H., Vizioli, L., Ouyang X., & Caldara, R. (2015). Mapping the development of facial expression recognition. *Developmental Science*, 18(6), 926-939. Doi:10.1111/desc.12281
- Sayıl, M. (1996). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma ve çizme becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(36), 61-69.
- Thomas, L.A., De Bellis, M.D., Graham, R., & LaBar, K.S. (2007). Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence. *Developmental Science*, 10(5), 547-558. Doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00614.x
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.

- Vicari, S., Reilly, J. S., Pasqualetti, P., Vizzotto, A., & Caltagirone, C. (2000). Recognition of facial expressions of emotions in school-age children: The intersection of perceptual and semantic categories. *Acta Paediatrica*, 89, 836-845.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39, 114-128.

MÜZİK EĞİTİMİ ALMIŞ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN COVID-19 KISITLAMA SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Mehmet Şahin AKINCI

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, E-mail: mehmetshahinakinci@hotmail.com

Özet

Bireylerin eğitimi aile ile başlayıp okul öncesi eğitim kurumlarında planlı-programlı olarak ciddi adımlarla sürdürülmeye çalışılmaktadır. Okul öncesi dönem eğitimlerini yeterli ve düzenli şekilde alan öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde eğitimlerini olumsuz etkileyebilecek çevreden veya bireyin kendisinden kaynaklı her hangi bir olumsuz etki olmaması durumunda akademik açıdan başarılı olabilecekleri kabul edilebilecek bir gerçektir. Diğer yandan okul öncesi dönem öğrencilerinin eğitimlerinden ve başarılarından birinci derecede sorumlu kişiler olarak okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim verecekleri alanlarda başarılı ve yeterli derecede eğitilmesi önemli bir gereklilik olmaktadır. Öğrenci ve öğretmen adaylarının eğitimi süreklidir fakat planlı ve programlı olarak yürütülmeye çalışılan eğitim faaliyetleri beklenenin dışında bazı durumlardan olumsuz etkilenerek engellere uğrayabilmektedir. 2020 yılı başlarında ortaya çıkıp mart ayından itibaren tüm dünyayı tehlikesi altına almış olan Covid-19 bulaşıcı hastalığı nedeniyle tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitim-öğretim engele uğramış ve uzaktan eğitim yöntemi ile sürdürülmeye çalışılmıştır. Öğrenciler hazırlıksız olarak yakalandıkları bu eğitim sistemine ayak uydurmaya çalışmış ve uzun süre gerçekleştirilmiş olan kısıtlama süreçlerine maruz kalmışlardır. Tüm lisans seviyesindeki yükseköğretim bölümlerinde olduğu gibi okul öncesi öğretmenliği bölümleri de eğitimlerine uzaktan eğitim yolu ile devam etmişlerdir. Covid-19 hastalığından önce yüz yüze ve salgın sonrası uzaktan eğitim ile almayı sürdürdükleri derslerden birisi de müzik dersi olmuştur. Covid-19 kısıtlama süreçlerinde aldıkları müzik derslerini başarı ile tamamlayan okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencilerinin Covid-19 kısıtlama süreçlerine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmaya lisans seviyesinde 103 okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencisi katılmıştır. Betimsel tarama modelinde yürütülmüş olan çalışmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanmış olan anket aracılığı ile elde edilmiş, bulgular ışığında sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenliği, Covid-19, kısıtlama, müzik eğitimi.

OPINIONS OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF PRESCHOOL TEACHING DEPARTMENT WHO RECEIVED MUSIC EDUCATION ON COVID-19 RESTRICTION PROCESS

Abstract

The education of children starts with the family, and pre-school education institutions are trying to continue with serious steps in a planned-programmed manner. It is an acceptable fact that students who receive preschool education adequately and regularly can be academically successful in the absence of any negative impact from the environment or the individual itself that may negatively affect their education at primary and secondary education levels. On the other hand, it is an important requirement that pre-school teachers and teacher candidates, who are primarily responsible for the education and success of preschool students, should be successfully and adequately trained in the fields they will teach.

Education of students and teacher candidates is continuous. However, educational activities, which are tried to be carried out in a planned and programmed manner, may be negatively affected by some situations other than expected and may be hindered. Due to the Covid-19 infectious disease, which emerged in early 2020 and endangered the whole world since March, education and training in our country have been hampered and tried to be continued by distance education method, as in all countries. The students tried to keep up with this education system, in which they were caught unprepared, and were exposed to restriction processes that were carried out for a long time. As in all undergraduate higher

education departments, pre-school teaching departments have continued their education through distance education. One of the lessons they continued to take with face-to-face education before the Covid-19 disease and with distance education after the epidemic was the music lesson. 103 pre-school teaching department students at the undergraduate level participated in this study, which aims to determine the views of pre-school teaching undergraduate students who have successfully completed the music lessons they have taken during the Covid-19 restriction processes. In the study carried out in descriptive statistics model, the data were obtained through a questionnaire prepared by the researcher, and results and recommendations were presented in the light of the findings.

Keywords: Pre-school teaching, Covid-19, restriction, music education.

GİRİŞ

İlköğretim ve ortaöğretim aşamalarını tamamladıktan sonra amaçladıkları mesleğe ulaşabilmek için yükseköğretim aşamasına geçen bireyler, lisans eğitimlerini birbirlerinden farklı okul tipi, öğrenim şekli ve eğitim uygulamaları kapsamında sürdürmeye çalışmaktadırlar. Bazı lisans bölümlerinde eğitim alan bireyler, bu özel alanların gereği olarak derslerini almakta, doğrudan mesleki pozisyona-iş edinmeye yönelik kazanımlara önem ve öncelik verebilmektedirler. Fakat eğitim fakültelerinin vizyon ve misyonları incelendiğinde diğer bölüm ve fakültelerden farklı yapıda işleyiş ve ders akışına sahip oldukları fark edilebilir bir durum olmaktadır. Çünkü eğitim fakültelerinde eğitim alan bireyler diğer bölümler gibi özel alanlarında dersler alarak alan yeterliklerini kazanmakta hem de öğretmen olacakları için kendi alanlarında öğretimin nasıl yapılacağına dair birçok farklı dersten oluşan eğitim pedagojisi dersleri almaktadırlar.

Yükseköğretim kurumları arasında eğitim fakülteleri öğretmen adaylarının eğitimini sürdürmektedir. Fakat son yıllarda öğretmen olabilmek için eğitim fakültesi mezunu olma zorunluluğu ortadan kalkmıştır. Öğretmenliğe uygun-yakın alan eğitimini almış olan farklı fakülte mezunları da üniversitelerin bünyelerinde açılan pedagojik formasyon kurslarında başarılı oldukları takdirde öğretmenlik sertifikalarını alabilmektedirler. Öğretmenlik sertifikasını veya eğitim fakültesi mezunu olarak diplomasını almış olan öğretmen adayları diğer aşamaya geçerek yazılı genel sınava alınmaktadırlar. Her yıl branştan bransa değişen ve milli eğitim bakanlığı tarafından belirlenmiş olan taban puanlara göre yazılı sınavdan kendi öğretmenlik alanında yeterli puanı alabilen öğretmen adayları sözlü-mülakat sınavlarına alınmakta ve atama puanlarına erişmektedirler.

Eğitim fakültelerinin yapısı daha ayrıntılı incelendiğinde bünyesinde birçok alan ve alt alanların varlığı ile karşılaşılabilir. Rehberlik, biyoloji, fen bilgisi, fizik, kimya, bilgisayar, müzik, resim, matematik, özel eğitim alanları, Türk dili ve edebiyatı, Türkçe, coğrafya, felsefe, sosyal bilgiler, tarih, yabancı dil alanları, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği alanları öğretmenlik branşlarıdır. Bu alanlar eğitim kademesine göre de farklı isimler alabilmektedirler. Kendi alanlarına özgü bir çok ders almakta olan öğretmen adayı lisans öğrencileri tüm eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik yürütülmekte olan ortak pedagojik formasyon eğitimi derslerini almak zorundadırlar. Bunlarla birlikte çeşitli genel kültür dersleri ve seçmeli özelliklerde olan dersler de almaktadırlar.

Bireylerin eğitim çatısı altına girdiği ilk eğitim kurumu okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu bağlamda öğretmenlik alanları içerisinde: Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak (MEB, 2016:4) bedensel, bilişsel, sosyal psikomotor ve dil gelişimini büyük ölçüde tamamladığı eğitimin ilk basamak faaliyetlerinin okul öncesi eğitim süreçleri olduğu fark edilebilir bir gerçek olmaktadır (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010: 93). Erken çocukluk dönemindeki çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmaları için çalışmalar yapmak; beden, zihin ve duygu gelişimini, iyi alışkanlıklar kazanmasını ve ilkokula hazırlanmalarını sağlamak, imkanları yeterli olmayan çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir eğitim ortamı yaratmak okul öncesi eğitiminin amaçlarıdır (MEB, 2013:10).

Okul öncesi eğitim kurumları çalışmaları ve kurumsallaşması açısından belirli aşamalardan geçmiştir. 1915’li yıllardan itibaren anaokulu öğretmeni okulu eğitime başlamıştır. Anaokulu öğretmeni adayları herkese açık olan staj faaliyetlerine yönelik uygulama dersleri de almış, staj yapmış ve birçok ders alanında yetiştirilmişlerdir. Din bilgisi, psikoloji, eğitim bilimleri, yöntem, öğretim yöntemleri hakkında konferanslar, el işleri, sağlık koruma, doğa bilimleri, coğrafya, tarih, hesap, çizim, okuma-ezberleme, imla bilgisi, resim, beden eğitimi, uygulama dersleri ve müzik dersleri bu okulda eğitim alan anaokulu öğretmen adaylarına verilen dersler olmuştur (Güler ve Öztürk, 2003: 266-272). Okul öncesi öğretmeni adaylarının yetiştirilmesi 1987 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirilmiştir. 1987 yılında ise okul öncesi öğretmeni adayı yetiştirme görevi ilk olarak bir eğitim fakültesi bünyesinde Marmara Üniversitesi’nde başlamıştır (Derman ve Başal, 2010: 567).

Yüksek Öğretim Kurulu’nun yaptığı çalışmalar ile eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde ve aynı şekilde okul öncesi öğretmenliği bölümünde de 2018’den itibaren uygulanmaya başlanmış olan yeni ve son öğretmenlik programında meslek bilgisi derslerinin % 35, genel kültür derslerinin % 19 ve alan eğitimi derslerinin de% 46’lık bir alanı kapsadığı açıklanmıştır. Dion ve Berschied’ e göre (1974) bir okul öncesi eğitim programında öğrencilerin kazandırılması gereken beceri ve yeterliklerden ikisi: yaratıcılık ve estetik beceriler, kültürün ve diğer kültürlerin farkında olma olarak belirtilmiştir (Senemoğlu, 1994: 22). Bu bağlamda kültürün öğelerinden birisinin müzik olduğu bilgisinden yola çıkarak ulusal kültürün öğretimi ve ulusal-uluslararası farklı kültürlerin birbirleri ile ilişkili olarak sahip oldukları ürünlerin öğretimi aşamasında müzik dersinin önemli bir yardımcı olduğu kabul edilebilir. Çünkü müzik ve müziğin bünyesindeki çalgısal eserler, vokal eserler ve oyunlar ailede ve eğitim ortamlarında çocukların eğitiminde önemli görevleri olan kavramlar olarak görülebilir. Mevcut müzik öğretim programlarında da güzel, öz, estetik, yaratıcı nitelikli ve milli kimlikli geliştirilebilir özelliklerde olan müzik ürünleri ve birikimleri öğrencilere öğretilmeye çalışılmaktadır.

Okul öncesi öğretmenliği lisans seviyesinde 2018 yılından itibaren uygulanmaya başlamış olan programda 3 ders saatlik “Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi” dersi mevcuttur. 2018 öncesindeki öğretim programlarında ise “Müzik Eğitimi I-II” ve “Müzik Öğretimi” dersleri mevcut olmuştur. Yüksek Öğretim Kurulu 2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi dersi içeriği aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

“Okul öncesi eğitimde müziğin önemi, müzik ve eğitim ilişkisi; 0-8 yaş çocuğunun müzik gelişimi ve müzikal becerileri; okul öncesi eğitim programındaki hedeflere ulaşmada müziğin kullanımı ve buna uygun repertuar oluşturma; çocuk şarkılarının tanıtımı ve analizi, çocuk şarkılarının seçiminde dikkat edilecek ölçütler; okul öncesi çocuklarına şarkı öğretme teknikleri; okul öncesi eğitim kurumlarında müzik eğitimi ile ilgili eğitim ortamı ve donanımın oluşturulması; müzik etkinlikleriyle bütünleştirilmiş sarmal eğitim modeli” (Yüksek Öğretim Kurulu, Web 1).

Yüksek Öğretim Kurulu’nun Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi dersi içeriği ile ilişkili olarak okul öncesi dönem çocuklarının müzik eğitimi hakkında genel çerçevede kalarak şu bilgilerin paylaşılmasında fayda vardır. 4-5 yaş seviyesindeki okul öncesi dönem çocuklarının müzik etkinliklerinde öncelikli olarak şarkı eğitimi verilmesi gerekli ve önemlidir. Bu çalışmalarda okul öncesi çocuklarına ses eğitimi ve nefes eğitimi çalıştırmaya gerek olmayabilir. Nedeni olarak ise bu dönem çocukları çoğunlukla doğal, kendi volümlerinde ve taklitsiz, bozulmaya açık olamayan teknik ile seslerini kullanarak eserleri söyleyebilme yetenekleri gösterilebilir. Çocukların farkında olmadan doğal bir yetenekmiş gibi seslerini doğru kullanabilmelerinin temelini bebeklik zamanına dayandığı söylenebilir. Bebekler ses üretim yeri olarak olabildiğince doğru bölgeden ses üretebilmektedirler. 4-5 yaş seviyesindeki çocukların çoğunlukla çalgı eğitiminde kullandıkları el-bacak-diz hakimiyeti ile göz hafıza ve koordinasyonu gibi fiziksel-duysal hakimiyet becerilerinin daha üst yaşlarda gelişmesi şarkı

eğitiminin öncelikli olarak müzik çalışmalarında başlatılmasının uygunluğuna verilebilecek bir diğer gereklilik olarak sayılabilir. Çocuklar şarkılar aracılığı ile hem kendi kültürel öğelerini öğrenmekte hem de kavram ve dil gelişimlerinde önemli birikimler edinmektedirler. 6-7 yaş çocukları ise şarkı söylemekten ziyade bir çalgı çalmayı ve ona hakim olarak yaşının da sunduğu yaratıcılık güçleri ile performanslar sergilemeyi isteyebilmektedirler. Bu tür genel öğretiler ışığında okul öncesi dönem çocuklarının müzik eğitiminde daha ayrıntılı ve sistematik olarak aşamalandırılmış bilgiler kuşkusuz mevcuttur. Müzik dersleri okul öncesi öğretmeni adayı olan okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencileri için meslek hayatlarında diğer disiplinlerin öğretiminde de yardımcı olabilecek zenginlikte farklı öğretim yöntemlerine sahiptir.

Okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde verilmekte olan müzik derslerinde lisans öğrencilerinin öğretmen olduklarında sınıflarında uygulayacakları müzik etkinliklerinde çocukların: sosyal-duygusal, motor, dil, bilişsel gelişimlerini; ritim duygularını; şarkı söyleyebilme yeteneklerini; müzik dinleme kapasitelerini; nefes kullanımlarını; ritmik kabiliyetlerini; yaratıcı dans birikimlerini; müzik eşliğinde hareket kabiliyetlerini; müzikli hikayeler oluşturabilmelerini; ulusal ve evrensel çocuk müziği bilincini geliştirici, seslerin farklılıklarını; başkaları ile birlikte müzik yapma anlayışlarını; şarkılarla yeni kelimelerin farkındalığını öğrenmelerini; basit ritmik çalgılar kullanarak el-göz koordinasyonunu sağlayıcı akademik bilgiler almaları amaçlanmaktadır (MEB, 2016: 24-25).

Müzik eğitimi derslerinin okul öncesi öğretmen adayları açısından önemini anlatan araştırmalar da mevcuttur. Ramazan ve Tunçeli (2016: 72) tarafından yapılmış olan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı (2006) Hakkındaki Görüşleri” isimli araştırmada katılımcı olan okul öncesi eğitimi bölümü öğrencileri müzik dersini dört yıllık öğrenimleri boyunca en yüksek notu aldıkları üç dersin arasında birinci sırada seçmişlerdir. Zorlanmadan başarılı oldukları dersler arasında müziği ikinci sırada ve yine okul öncesi lisans bölümlerinde müzik dersini temel dersler sıralamasında 3. sırada seçmişlerdir. Ayrıca katılımcıların görüşleri ile müzik dersi okul öncesi öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerine göre okul öncesi öğretmeni için yararlı olduğu düşünülen ama iyi verilmediği için yeterince bilgileneemedikleri üç derse ilişkin frekans ve yüzde dağılımında 3. sırada; fiziksel ortamın yeterli olmaması nedeniyle gerektiği gibi yapılamayan üç derse ilişkin frekans ve yüzde dağılımında 2. sırada yer almıştır. Şahin, Kartal ve İmamoğlu (2013) tarafından “Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri” isminde 30 okul öncesi eğitimi bölümü öğretmen adayı ile yapılmış olan görüşmeler sonrasında okul öncesi öğretmeni adaylarından 14 tanesi (yarısı sayılabilir) alan ve alan eğitimi derslerinin etkililik düzeylerine göre müzik eğitimi dersini 3. önemli ders sırasına almışlardır (s.107). Bu bulgular eğitim aşamasında müzik dersinin okul öncesi öğretmenliği lisans programında ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğrencilerinin kendilerini beklenen şekilde geliştirebilmeleri hususunda okul öncesi öğretmenin üstüne aldığı sorumluluk ciddi boyuttadır. Bunun sebebi ise okul öncesi dönemde edinilen davranışların ve kazanımların öğrencilerin ileriki hayatlarında doğrudan etkili olmasıdır. Okul öncesi öğretmenlik alanını seçen öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde aldıkları pedagojik, genel kültür ve özel alan açısından tüm kazanımlarının mesleklerini icra ederken etkili olabileceği de unutulmamalıdır. Kültür ve sanat alanlarında birikimli bir öğretmenin yetiştireceği bireylerin sosyal yaşam kalitelerinin yüksek olacağı tahmin edildiğinden okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde verilen müzik eğitimi derslerinin önem taşıdığı düşünülmektedir (Özkut ve Kaya, 2012:167).

Okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimi de diğer birçok bilim ve eğitim alanında olduğu gibi yüz yüze yani sınıf-toplu eğitim-derslik ortamlarında canlı iletişim içinde sürdürülmektedir. Fakat hızlı gelişen teknoloji ve internet ağı yardımıyla eğitimin güncellenerek sürdürülmesinin gerekliliği ve uygun görülüp tercih edilmesi nedeniyle eğitim camiasında uzaktan eğitim faaliyetleri gündeme gelmiştir. Tüm

eğitim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretimde de uzaktan eğitim faaliyetleri yaygınlaştıktan sonra bu yeni sayılabilen eğitim yönteminin uygulanması amacıyla laboratuvarlar ve/veya özel donanımlı derslik gibi eğitim ortamları oluşturulmuş ve kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitim uygulamaları teknolojik gelişmelerle birlikte yeni kapıları aralamaya başlamıştır. Böylece eğitim ve teknoloji birbirleri ile sıkı ilişkileri olan kavramlar olmuşlardır. Yaygın internet kullanımı ve teknoloji gelişimi “Uzaktan Eğitim” uygulamalarını sunmuştur (zbay, 2015: 376).

Birçok ülkedeki özel ve resmi kuruluş-iş yerlerinde, evlerde ve okullarda sayılamayacak kadar fazla bilgisayarın, kablolarla, telefon hatlarıyla ve uydularla birbirlerine bağlanmasıyla oluşan en büyük iletişim ağı internettir. İnternetin eğitim-ğretim uygulama ve ortamlarında kullanım fikrinin temelinde ise internetin kolay, çoklu veri ve hızlı iletişim sağlamasının etkisi olduğu bilinmektedir. Bu sayede öğrencilerin bilgi edinme açısından zengin deneyimlere ve öğrenme alışkanlıklarına etkin ulaşabilmesi amacıyla internetin aktif olduğu ğretim uygulamaları doğmuştur (Can, 2004: 3). Wisconsin niversitesi'nin 1892 yılı kataloğunda ilk defa yer almış olan “uzaktan eğitim” uygulaması, aynı niversitenin yöneticisi olan William Lighty tarafından da ilk defa 1906 yılında kullanılmıştır. 1960'lı yıllardan sonra uzaktan eğitim uygulamaları eğitim ortamlarında ilgi kazanan alanlardan olmuştur (Adıyaman, 2002: 92).

Uzaktan eğitim, e-öğrenme ve evrimii öğrenme olarak da bilinen uzaktan öğrenme, öğrencilerin ve öğretmenlerin fiziki olarak ayrılması, ğrenci-ğrenci ve ğrenci-ğretmen iletişimini sağlayabilmek için teknolojilerin çeşitli açıardan kullanımını içermektedir (Web-2: britannica.com). Öğrenci ve öğretmenin fiziki bakımdan birbirilerinden uzakta olduklarında kullanılan uzaktan eğitimin tarihi 19. yy' a kadar uzanmaktadır. Son yıllardaki özelliklerine yakın biçimi ise 1920'li yıllardan itibaren kullanılmaya başlanmıştır (Adıyaman, 2002: 92). Gelişen teknoloji ile eşzamanlı olarak bireylerin eğitimine katkı sağlayabilen, kullanışlı eğitim-ğretim imkânı sunmak, coğrafi engeller ve zaman gibi eğitimin işleyişine engel olabilen etkenleri ortadan kaldırmak uzaktan eğitimde amaç olarak benimsenmiştir (zbay, 2015: 378). Mobil eğitim kapsamında olan uzaktan eğitim internet teknolojilerinin sunduğu kolaylıklarla bilgisayar ortamında verilmeye başlanmış, son yıllarda internet bağlantı hızlarının artması ve mobil cihazların gelişimi ile kendisini iyice göstermiştir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020: 26).

İletişim alt yapısının güçlenmesi ile ülkemizde yaygınlaşan uzaktan eğitim, sürekli gelişen internet sayesinde web tabanlı uygulamalarla daha da bilinçli kullanılır biçime gelmiştir. Güncel zamanın yeniliklerine uyma çabası olarak kabul edilebilecek olan uzaktan eğitim, ğretim faaliyetlerinin sürekli ve yaygın duruma getirilebilmesi için makul bir uygulama olarak görülmektedir. Eğitim kurumları tarafından uzaktan eğitimin onaylanıp geleceğe yatırım olarak görülmesinin nedeni maddi ve fiziki imkanların yetersiz kalmasıdır (Kırık, 2014: 75-85).

Üniversiteler, zel sektör ve kamu kurumlarının da tercih ettiği uzaktan eğitim uygulaması ile yükseköğretim kurumlarının çoğunluğu sertifika eğitimleri, ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitimler verebilmektedirler (zbay, 2015: 387).

Sosyal hayatta her için, uygulamanın, çalışmanın düzeni ve bir işleyişi söz konusudur. Eğitim kurumları da bu anlayış içinde kapsamlı bir programlama içinde çalışmaktadır. Fakat bazı beklenmedik nedenlerle yüz yüze verilmekte olan derslerin-eğitimlerin işleyişinin farklılaşabileceği sınırlılıklar yaşanabilmektedir. Yeterli internet ağı ve teknolojinin yardımı sayesinde sosyal medya araçları veya grup-birebir sanal görüşmeler sağlayan çeşitli mobil telefon uygulamaları ve bilgisayar programları ile eğitim ğretim faaliyetlerinin sürdürülebileceği veya zorunda kalınabileceği durumlarla karşılaşılabilmektedir.

Uzaktan eğitim ile ilgili güncel süreçler incelendiğinde eğitimin içinde olan tüm birey ve çalışanları ilgilendiren ani ve belki de hazırlıksız yakalanılmış bir durumdan bahsedilebilir. 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü'nün açıkladığı üzere Covid-19 olarak isimlendirilmiş ve insanların hayatlarını kaybetmelerine neden olabilen salgın nedeni ile dünya çapında pandemi ilan edilmiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminin ortasına gelmeden Türkiye' deki yükseköğretim kurumlarında dersler yüz yüze ve önceden planlanmış şekilde uzaktan eğitim olarak olağan şekliyle devam ettirilirken Dünya Sağlık Örgütü'nün açıklaması üzerine ülkemizde Yüksek Öğretim Kurulu 16 Mart 2020 tarihinde pandemiye sebep olmuş olan Covid-19 nedeniyle tüm yükseköğretim kurumlarındaki eğitim faaliyetlerini üç hafta süresince durdurmak zorunda kalmıştır. Eğitim hayatındaki bu anlık gelişim yurt dışındaki birçok eğitim kurumunda da benzer şekilde sonuçlar göstermiştir. Bu süreçte eğitime ara verilmesinin nedeni ise bulaşıcılık koşulları yeterince bilinmeyen virüsün yayılmasını durdurmak olarak kabul edilmiştir.

Çin'de ortaya çıkan virüsün hızla yayılarak insanların sağlığını ve yaşamını riske atmasıyla birlikte seyahat yasakları, evlerde karantina ve kısıtlama, yoğun kontrol mekanizma çalışmalarının başlaması gibi genel ve yerel yönetimler tarafından uygulanan faaliyetler ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni ise salgının hızının yavaşlatılması olarak gösterilmiş, ayrıca sosyal mesafeli yaşamın alışkanlık haline getirilmesi için düzenlemeler yapılmıştır. Birçok ülkedeki yüz yüze eğitim Covid-19 salgını nedeniyle durdurulmuş zorunlu olarak online eğitime çevrilmiş, online eğitim öğretim çalışmaları tek çözüm yolu olarak kabul edilmiştir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020: 25-26).

Hastalığın tedavi yöntemi geliştirilememiş, ilaç çalışmaları gerektiğince tamamlanamamış olması ve ayrıca virüsün kolay bulaşma özelliğinden kaynaklı olarak Covid-19 virüs salgını kolay biçimde tüm dünyaya yayılmış, dünyadaki tüm insanlar virüs salgınından korunmak için yoğun derecede önlemler almak zorunda kalmışlardır (İmga ve Ayhan, 2020: 7). Evlerinden çıkmayarak sokakları boş bırakan insanlar Covid-19 virüs riskinden dolayı sosyal hayatlarını, çalışma ve eğitim düzenlerini ve aile ilişkilerini yavaşlatmış ve bu tür yavaşlamalar insanları ruhsal ve fiziksel olarak etkileyebilmiştir (Kirman, 2020:11).

Salgın hastalığa yakalandıktan sonra çevresine bulaştırma riskinden dolayı insanlar kaygılanmakta; hastalığın henüz tedavisi mevcut olmadığından kaygı seviyesi daha da yükselmektedir. Bununla birlikte salgının bitimi ile birlikte sosyal yaşamın nasıl olabileceği hakkında sahip olunan sorular nedeniyle kaygılanma devam etmektedir (Kirman, 2020: 24). Sosyal ortamlarda bireylerin davranış ve tutumlarında değişikliklere neden olan salgın, olumsuz psikolojik sonuçlara da yol açmaktadır. Sosyal medyada devamlı salgın ile ilgili olumsuz haberlere maruz kalmak, yakınlarını veya tanıdıklarını kaybetmek hassas kişiler için yas, umutsuzluk ve çaresizlik gibi psikolojik problemlere neden olmaktadır (İmga ve Ayhan, 2020: 7-8). Psikoloji ve fizyoloji birbirlerine bağlı iki bilim alanıdır. Fizyolojik özellikler bireydeki duygu durumunu etkilemektedir. Psikolojik denge ise homeostatik dengeye ilişkin işlevleri etkilemektedir. Organ ve dokuyu olumsuz etkilediği için Covid-19 virüsü fizyolojiyi kötüleştirir. Psikolojik bakımdan ise hastalarda ve sosyal gruplarda kaygı, anksiyete ve davranış bozuklukları oluşturabilmektedir (Aslan, 2020: 47).

Eğitim kurumları sürdürdükleri öğretim çalışmaları nedeniyle akademik iletişimin yoğun olduğu ortamlar olmakla birlikte sosyal ilişkilerin ve dolayısıyla sosyal hayatın devam ettirildiği ortamlar olarak da değerlendirilebilmelidir. Dolayısıyla farklı bilim ve uzmanlık alanlarında yoğunlukla lisans seviyesinde yükseköğretim çalışmaları yapılmakta olan eğitim kurumlarını salgın hastalıkların yaşanabileceği ve dolayısıyla olumsuz sonuçların meydana gelebileceği ortamlar olarak görebilmek de gerekmektedir. Bu bağlamda mecbur kalınmış olan uzaktan eğitim faaliyetlerini süreçte meydana gelmiş sonuçlardan birisi olarak görme; ayrıca ülkemizdeki salgın süreçleri ile ilişkili olarak tüm lisans alanı

ve bölümlerinde uygulanmış çalışmalar olarak oluşturabileceği sonuçları inceleme gerekliliğinden söz edilmelidir.

Okulöncesi dönemde gerçekleştirilecek nitelikli bir müzik eğitimi için de gerekli olan şartların sağlanması, karşılaşılabilecek sorunların tespit edilmesi ve bunları çözmeye yönelik önerilerin getirilmesi gereklidir (Temiz, 2006: 193). Pandemi sürecinde yükseköğretim kurumları çerçevesindeki eğitim fakültesi birimi olarak okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında uzaktan eğitim ile sürdürülmüş derslerden biri de müzik dersi olmuştur. Dolayısıyla bu süreçlerdeki uzaktan müzik eğitimi çalışmalarının ve salgın kısıtlama süreçlerinin öğrencilerde oluşmuş olabilecek olumlu ve/veya olumsuz fikir, sonuç ve dikkat çekici çıkarımların uzaktan müzik eğitimi çalışmalarına, öğrencilerin kültür-sanat ve müziğe bakış açılarına, mesleki müzik öğretimi ve müzik kültürü açılarından akademik katkılar sağlayabileceği kabul edilebilir bir gerçek olmaktadır. Müzik eğitimi almış okul öncesi öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin Covid-19 kısıtlama süreçlerine ilişkin görüşlerinin ne olduğu araştırma probleminden yola çıkılmış olan bu çalışmada; aynı öğrenci grubunun Covid-19 kısıtlama süreçlerine ilişkin görüşlerinin saptanması; elde edilen bulgulara ilişkin sonuç ve önerilerin sunulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın amacı ve problemine ilişkin betimsel tarama modeli kullanılarak araştırma yapılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2009)' a göre betimsel çalışma, araştırılan durumun olabildiğince ayrıntılı yani tam olarak tanımlandığı ve eğitim alanında en yaygın kullanıldığı bilinen araştırma çeşididir. Bu tür araştırmalarda araştırmacılar yetenek, tercih, davranış, başarı durumları, tutumlar gibi birey ve grupları ilgilendiren konular ile okul gibi somut eğitim ortamlarının özelliklerini inceleyebilmektedirler. Karasar (2009: 77)'a göre tarama araştırmalarında geçmişte var olan veya halen varlığı devam etmekte olan bir durumun olduğu haliyle betimlenerek sunulması amaçlanmakta; araştırmaya konu olan nesne, olay ya da birey kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'ndeki 2019-2020 eğitim öğretim yılında lisans 2., 3. ve 4. sınıf seviyesinde, müzik derslerini başarı ile geçmiş ve gönüllülük esası ile çalışmaya katılmış 103 öğrenci katılımcıdır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Müzik Eğitimi Almış Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim ve Kovid19 Karantina Süreçlerine İlişkin Görüşleri" isimli anket ile elde edilmiştir. Google doküman olarak hazırlanmış olan anket katılımcılara internet aracılığı ile gönderilmiş ve cevaplanan formlar sistemde kayıt edilerek veriler toplanmıştır. Ankette demografik bilgi tespiti için sorular; evet-hayır-var-yok şeklinde cevapları olan sorular; iki-üç-dört cevap seçeneği olan sorular; tek cevabın ve birden fazla cevabın işaretlenebileceği sorular ve bir adet de katılımcıların sorulan soruya ilişkin düşüncelerini tespit etmek üzere yazarak cevaplanacak soru vardır.

Veri toplama aracı olan anketin oluşturulması için öncelikle konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. İlgili kaynaklar incelendikten sonra sorular oluşturulmuştur. Anket soruları üç öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının inceleyerek belirttikleri görüş ve önerileri doğrultusunda sorular üzerinde gerekli değişiklikler yapılmış ve veri toplama aracı olan anketin geçerlik çalışması bitirilmiştir. Elde edilen veriler yüzde frekans değerleri ile sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde edinilmiş demografik bilgilere ve incelenmiş olan değişkenlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin ve Bazı Tercih-Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların yaşlara göre dağılımları	21 yaş: % 30,1; 22 yaş: % 22,3; 20 yaş: % 19,4; 19 yaş: %6,8; 26 ve üstü yaş: %6,8; 25 yaş: % 4,9; 23 yaş: % 4,9; 24 yaş: %3,9; 18 yaş: %1
Katılımcıların cinsiyetlere göre dağılımları	Kadın: % 71,8; erkek: % 28,2
Katılımcıların buldukları sınıf seviyelerine göre dağılımları	Lisans 2: % 50,5; lisans 3: % 43,7; lisans 4: % 5,8
Katılımcıların Covid-19 kısıtlama sürecindeki eğitim tercihlerine göre dağılımları	Uygun görülecek bir tarih aralığında yüz yüze eğitim: %60,2; Uzaktan eğitim: 39,8
Katılımcıların Covid-19 kısıtlama sürecinde kitaplarının yanlarında olma durumlarına göre dağılımları	Ders kitapları yanlarında yok: 75,7; Ders kitapları yanlarında var: % 24,3
Katılımcıların Covid-19 kısıtlama sürecinde ders kitaplarının yanlarında olmama nedenlerine göre dağılımları	Okula sadece iki hafta ara verildiği için yanına almaya gerek duymadım: % 68, Kitapların hepsini alma ve taşıma imkanım olmadığı için alamadım: % 27,2 Almayı unuttum: % 2,9; Almayı istemedim: % 1,9
Katılımcıların Covid-19 kısıtlama süreçlerinde derslerine rahat çalışabilme durumlarına göre dağılımları	Evet: % 54,4; Hayır: % 45,6
Katılımcıların Covid-19 kısıtlama süreçlerinde günlük ders çalışma sürelerine göre dağılımları	0-1: % 48,5; 1-2: % 30,1; 2-3: % 15,5; 3-4: % 1,9; 5 ve fazla: % 3,9
Katılımcıların Covid-19 kısıtlama süreçlerini kimle/kimlerle geçirdiklerine göre dağılımları	Ailemle: % 97,1; yalnız: % 1; arkadaşlarımla: % 1; diğer: % 1
Katılımcıların Covid-19 kısıtlama sürecinde psikolojik olarak profesyonel desteğe ihtiyaç duyma-alma durumlarına göre dağılımları	Profesyonel psikolojik destek alma gereği duymadım ve almadım, % 86,4; alma gereği duydum ama almadım: % 7,8; alma gereği duydum ama alamadım: % 4,9; alma gereği duydum ve aldım: % 1
Covid-19 haberlerinin katılımcıları psikolojik olarak etkileme durumlarına göre dağılımları	Etkiledi: % 77,7; etkilemedi: % 22,3
Covid-19 kısıtlama süreçlerinde müzik ile uğraşma/çalışma/araştırma/dinleme etkinliklerinin katılımcılara nasıl hissettirdiğine göre dağılımları	Kendimi iyi hissettirdi: % 58,3; Önceki süreçlerden farklı bir değişim hissetmedim: % 13,6; Duygu veya his değişimi yaratacak kadar müzik ile fazla ilgilenmedim: % 28,2
Katılımcıların Covid-19 kısıtlama süreçlerinin biteceğine dair umutlarına göre dağılımları	Var: % 76,7; yok: % 17,5; umursamıyorum: % 5,8
Katılımcıların Covid-19 kısıtlama günlerinden önceki hayatlarını özleme durumlarına göre dağılımları	Evet: % 92,2; hayır: % 0; kararsızım: % 7,8
Katılımcıların Covid-19 kısıtlama süreçlerinde kaldıkları yerde maddi sıkıntılarının var olup olmaması durumlarına göre dağılımları	Var: % 34 ; yok: % 66

Tablo 1' deki veriler, sonuçlar ve tartışma bölümünde ayrıntılı ele alınarak incelenmiş ve ilgili açıklamaları sunulmuştur.

Tablo 2.

Katılımcıların Covid-19 Kısıtlama Süreçlerinde Haberleri Hangi Sosyal Medya Araçlarından Takip Ettiklerine Göre Dağılımları

Covid-19 kısıtlama süreçlerinde haberlerin hangi sosyal medya araçlarından takip edildiği (Birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir)	Frekans	%
Televizyondaki kanallar	88	85,4
İnstagram	62	60,2
Facebook	11	10,7
Twitter	39	37,9
Gazete	4	3,9
İnternetteki haber siteleri	44	42,7
Diğer	4	3,9
Haberleri takip etmedim	0	0

Katılımcıların Covid-19 kısıtlama süreçleri ile ilgili haberleri en çok tercih edilenden az tercih edilene doğru Televizyondaki kanallar, İnstagram, internetteki haber siteleri, Twitter, Facebook, gazete, diğer tercihlerden aldıkları şekilde sıralandığı tablo 2’de görülebilmektedir.

Tablo 3.

Katılımcılara Covid-19 Kısıtlamalarında Hangi Faaliyetlerin İyi Geldiği Görüşlerine Göre Dağılımları (Birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir)

Covid-19 Kısıtlama sürecinde öğrencilere aşağıdaki hangi etkinliklerin iyi geldiği (Birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir)	Frekans	%
Müzik dinlemek	80	77,7
Alanım ile araştırmalar yapmak	30	29,1
Müzik, resim-sergi, tiyatro gibi çeşitli sanat alanlarındaki çalışmalarını takip etmek-izlemek	19	18,4
Uzaktan eğitim derslerini takip etmek ve ödevlerini yapmak	22	21,4
Ailem ile ilgilenmek onlarla sohbet etmek	66	64,1
Uzaktan eğitim derslerini takip etmemek	3	2,9
Spor yapmak	30	29,1
Arkadaşlarım ile sesli ve görüntülü konuşmalar yapmak	43	41,7
Bahçe işleri-çiçeklerle ilgilenmek	26	25,2
Dizi, film izlemek	72	69,9
Herhangi bir aktivite ve iş yapmadan boş oturmak	29	19,4
Kişisel gelişim ve bedensel farkındalık aktiviteleri yapmak	14	13,6
Yemek/temizlik vb ev işleri yapmak	44	42,7
Diğer	9	8,7

Katılımcıların Covid-19 kısıtlama süreçlerinde en çok tercih edilen üç etkinliğin müzik dinlemek, dizi-film izlemek ve aileleri ile ilgilenerek onlarla sohbet etmek olduğu; en az tercih edilen etkinliğin ise uzaktan eğitim derslerini takip etmemek olduğu Tablo 3’te görülebilmektedir.

Tablo 4.

Katılımcıların Covid-19 Kısıtlama Süreçlerinden Önce Dinlemeyi Tercih Ettikleri Müzik Türlerine Göre Dağılımları

Öğrencilerin Covid-19 kısıtlama sürecinden önce dinlemeyi tercih ettikleri müzik türleri (Birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir)	Frekans	%
Türk Halk Müziği	35	34
Türk Sanat Müziği	20	19,4
Türk Pop Müziği	62	60,2
Dini Müzik	8	7,8
Klasik Batı Müziği	14	13,6
Yabancı Pop Müzik	34	33
Caz Müzik	15	14,6
Rap/Hip hop Müzik	49	47,6
Enstrumantal farklı türlerde müzikler	28	27,2
New Age Müzik	1	1
Arabesk Müzik	21	20,4
Rock/Metal Music	18	17,5
Diğer	14	13,6

Katılımcıların Covid-19 kısıtlama sürecinden önce en çok dinlemeyi tercih ettiği müzik türlerinin % 60,2 lik oranla Türk pop müziği, % 47,6'lık oranla Rap-Hiphop müzik olduğu en az dinlenen müzik türünün ise % 1'lik oranla New Age müzik türü olduğu Tablo 4'den anlaşılabilir.

Tablo 5.

Katılımcıların Covid-19 Kısıtlama Süreçlerinde Dinlemeyi Tercih Ettikleri Müzik Türlerine Göre Dağılımları

Öğrencilerin Covid-19 kısıtlama süreçlerinde dinlemeyi tercih ettikleri müzik türleri (Birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir)	Frekans	%
Türk Halk Müziği	33	32
Türk Sanat Müziği	18	17,5
Türk Pop Müziği	60	58,3
Dini Müzik	9	8,7
Klasik Batı Müziği	12	11,7
Yabancı Pop Müzik	37	35,9
Caz Müzik	12	11,7
Rap/Hip hop Müzik	43	41,7
Enstrumantal farklı türlerde müzikler	21	20,4
New Age Müzik	1	1
Arabesk Müzik	27	26,2
Rock/Metal Music	16	15,5
Diğer	15	14,6

Katılımcıların Covid-19 kısıtlama süreçlerinde dinlemeyi tercih ettiği müzik türleri arasında en çok oranların % 58,3 ile Türk Pop Müziği, % 41,7'lik oranla Rap-Hip Hop müzik, en az dinlenen müzik türünün ise % 1'lik oran ile New Age müzik olduğu Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo .6.

Katılımcıların Kısıtlama Süreçleri Bitip Sağlıklı Günlere Kavuşulunca Hayatın Nasıl Devam Edeceğine Dair Görüşlerine Göre Dağılımları (Birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir)

Covid-19 kısıtlama günleri bitince ve sağlıklı günlere kavuşunca hayat nasıl devam edeceğine ilişkin öğrencilerin görüşleri (Birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir)	Frekans	%
Eskisi gibi	22	21,4
Birçok sosyal alışkanlıklarımız-yaşantılarımız değişecek	74	71,8
Arkadaşlıklarımız olumsuz etkilenecek	7	6,8
Sosyal ilişkilerimiz-arkadaşlıklarımız daha da iyi olacak	30	29,1
Derslerime ve okulumda daha fazla ilgi gösterip çalışacağım	21	20,4
Aileme bağlılığım artacak ve onlarla ilişkilerim sıklaşacak	19	18,4
Yalnız kalmayı tercih edeceğim	9	8,7
Eğitim hayatımı bırakıp bir işte çalışmayı planlıyorum	0	0
Plansız ve rastgele bir yaşam akışı içinde olacağım	13	12,6
Toplu yapılan faaliyetlere (konser-sinema-maç vb) uzun bir süre katılmayacağım	44	42,7
Kişisel gelişim faaliyetlerine daha çok önem vereceğim	24	23,3
Yalnız kaldığım vakitler daha kaliteli geçecek	30	29,1
Asla yalnız kalmayacağım	5	4,9

Tablo 6’da Covid-19 kısıtlama günleri bitince ve sağlıklı hayata kavuşunca hayatın nasıl devam edeceğine ilişkin katılımcıların en yoğun olarak: birçok sosyal alışkanlığın değişeceği-yaşantıların değişeceği, toplu yapılan faaliyetlere (konser-sinema-maç vb) uzun bir süre katılmayacakları görüşüne katıldıkları görülebilmektedir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın demografik bulguları dışında katılımcıların sorulara ilişkin tercih ve düşünceleri ile ilişkili olarak dikkat çeken ve betimlenmesi gereken noktalar anlatılmıştır.

Covid-19 kısıtlama süreçlerinde uzaktan eğitim başlamadan önce alacakları eğitimin niteliği hakkında kendilerine tercih etme şansı sunulmuş olsaydı katılımcıların % 60,2’sinin uygun görülecek bir tarih aralığında yüz yüze eğitimi ve % 39,8’inin ise uzaktan eğitimi seçmiş olacakları bulgusuna ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitimi tercih etmiş olan % 39,8’lik oranın elde edilmesinde: katılımcıların uzaktan eğitim ile derslerin makul seviyede verimli işlenebildiğine inanmışlıklarının, Covid-19 hastalığını yeterince tanımış olabilmelerinin, virüsün beklenmeyen tatsız sonuçlarını anlayabilmiş ve eğitim ortamlarında da tüm bireylerin riskli durumda olabileceğine inandıklarının, kısıtlama süreçlerinde aldıkları online eğitim olanakları ve mevcut oldukları sosyal ortamlarından sıkılmamış olabilmelerinin, kısıtlamalar öncesi buldukları sosyal hayatlarını ve alışkanlıklarını özlememiş olmalarının etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Yüz yüze eğitim isteyenlerin oranı olan % 60,2’lik oranın oluşmasına ilişkin ise; katılımcıların hala net bir tedavisi olmayan, hayati risk arz eden ve kolay bulaşan Covid-19 hastalığına yeterince ciddiyetle yaklaşmadıklarının/yaklaşmadıklarının, virüsün olumsuzluklarına ilişkin eğitim ortamlarında yaşanabilecek kötü sonuçları hem kendileri hem de diğer bireyler için göze alabildiklerinin, kısıtlama süreçlerinde mecburi olarak aldıkları uzaktan eğitim faaliyetlerinden ve kısıtlamada içlerinde buldukları ortamlarda kapalı kalmaktan hoşnut kalmamalarının, virüsün olumsuz etkisi yayılmadan önce sahip oldukları normal eğitim ve sosyal hayatlarını özlemiş olmalarının etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların % 75,7' sinin Covid-19 kısıtlama süreçlerinde buldukları yerde ders kitaplarının yanında olmadığı ve % 24,3' ünün ise ders kitaplarının yanında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu bulgu ile ilişkili nedenleri ortaya çıkarma amaçlı sorulan soruda ise: Katılımcıların kısıtlama süreçlerinde ders kitaplarının yanında olmayışları hakkında % 68'inin o süreçte yükseköğretimde eğitime sadece iki hafta ara verildiği için; % 27,2' sinin ders kitaplarının hepsini alıp taşıma imkanı olmadığı için; % 2,9'u almayı unuttukları için ve % 1,9'u ise almayı istemedikleri için ders kitaplarının yanlarında olmadığı şeklinde görüş belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sorulardan elde edilmiş olan bulgular ile ilişkili olarak: % 75,7'lik oranın elde edilmesinde; Türkiye'de pandemi sürecinin ilk evrelerinde Yüksek Öğretim Kurulu kararı ile üniversitelerde iki haftalık eğitim-öğretim durdurulması kararı verilmiştir. Bu durdurma süreci ile ilişkili olarak katılımcıların bu süreç kapsamında ders kitaplarını kullanmayı isteyebileceklerini düşünmemiş-düşünememiş olmalarının; ihtiyaç duymayacaklarını düşünmüş olabilmelerinin; iki haftalık süreyi kısa bir ara olarak değerlendirmiş olabilmelerinin ve bundan dolayı ders kitaplarını yanlarına almayı tercih etmedikleri-istemediklerinin; tüm ders kitaplarının yanlarında kolayca taşınabilecek fiziksel özellikte-kolaylıkta olmamasının; eğitim aldıkları şehirleri ve okullarını terk ederken katılımcıların kitaplarını yanlarında götürmeleri için yeterli nakliye-taşıma imkanlarının olamamasının ve ders öğretim elemanları tarafından önerilerde bulunulmamış-bulunulamamış olmasının etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Buldukları yerde ders kitaplarının olduğunu belirtmiş olan % 24,3'lük orana ulaşılmasına ilişkin; Türkiye'de pandemi sürecinin ilk evrelerinde Yüksek Öğretim Kurulu kararı ile üniversitelerde iki haftalık eğitim-öğretim durdurulması kararı verilmesi ile ilişkili olarak katılımcıların bu durdurma sürecinde ders kitaplarını kullanmak isteyebileceklerini düşünmüş olmalarının; ders kitaplarını yanlarına almak için iki haftalık sürenin karar vermelerini etkilemiş bir zaman dilimi olarak görüldüğünün; ders kitaplarını yanlarında taşıma alışkanlığına sahip olmalarının; ders kitaplarını ağırlık-hafiflik durumlarına bakmaksızın yanlarında götürmeleri gerektiğine olan inanç ve isteklerinin; iki haftalık eğitimin durdurulması ve şehirden ayrılırken tüm ders kitaplarını yanlarına alabilecek rahat bir yolculuk-nakliye imkanına sahip olmuş olmalarının; eğitim-öğretime verilmiş olan iki haftalık sürenin daha da artırılabilmesine ilişkin ihtimal dahilindeki düşüncelerinin; öğretim elemanları tarafından katılımcılara ders kitaplarını yanlarında götürmeleri gerekliliğine ilişkin verilmiş olan tavsiyelerinin etkisinin olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların % 54,4' ünün kısıtlamada buldukları yerde derslerine rahat çalışabildikleri ve % 45,6 sının ise kısıtlamada buldukları derslerine rahat çalışamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu iki oranın birbirlerine oldukça yakın değerler oldukları göze çarpmaktadır. % 54,4'lük oranın elde edilmesinde katılımcıların kısıtlamada buldukları yerde çalışmalarını için uygun ortamların bulunmasının; ders ve derslerle ilgili olarak ödev ve benzeri çeşitli araştırmaları yaparken yeterli biçimde kullanabilecekleri teknolojik aygıtlar ve internet bağlantısının olmasının; kısıtlama süreçlerinde ekonomik olarak sıkıntı çekmemeleri ile ilişkili olarak bir işte çalışma zorunluluklarının olmamasının; buldukları ortamda akademik gelişimleri için onları engelleyebilecek veya sorumluluklar nedeniyle ders çalışma vakitlerini alabilecek etkenlerin olmamasının ve ders kitaplarının yanlarında olmasının derslerine rahat çalışabildiklerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. % 45,6'lük orana ulaşılmasında ise; katılımcıların kısıtlamada buldukları yerde çalışmalarını için uygun ortamların bulunamamasının; ders ve derslerle ilgili olarak ödev ve benzeri çeşitli araştırmaları yaparken yeterli biçimde kullanabilecekleri teknolojik aygıtlar ve internet bağlantısının olmamasının; kısıtlama süreçlerinde ekonomik yetersizliklerinin olması ile ilişkili olarak bir işte çalışma zorunluluklarının olmasının; buldukları ortamda akademik gelişimleri için onları engelleyebilecek veya sorumluluklar nedeniyle ders çalışma vakitlerini alabilecek etkenlerin olmasının ve ders kitaplarının yanlarında olmamasının derslerine rahat çalışamamalarında etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların % 48,5'i günde 0-1 saat, % 30,1'i günde 1-2 saat arası, % 15,5'i günde 2 ila 3 saat arası, % 3,9'u günde 5 ve daha fazla saat, % 1,9'u ise günde 3 ila 4 saat arasında ders çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu oranların elde edilmesinde bir diğer araştırma sorusu olan katılımcıların buldukları yerde rahat çalışabilme-çalışamama durumlarının da etkili olmuş olabileceği düşünülebilir. Ayrıca pandemi öncesi ders çalışma alışkanlık ve tercihlerinin; öğretimini aldıkları derslerle ilişkili olarak katılımcılara verilmiş olan ödev-okuma çalışması-araştırma yapma gibi benzer aktivitelerin zorluk-kolaylık durumlarına göre gerçekleştirilmesi için harcanan sürenin; içinde buldukları kısıtlama süreçlerinin psikolojik olarak derslerine çalışma sürelerini ve isteklerini olumlu veya olumsuz etkileme durumlarının belirleyici olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların Covid-19 kısıtlama süreçleri ile ilgili haberleri en çok tercih edilenden az tercih edilene doğru televizyondaki kanallar, Instagram, internetteki haber siteleri, Twitter, Facebook, gazete, diğer tercihlerden aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların Covid-19 ve kısıtlama süreçlerine ilişkin haberleri en çok televizyon ve televizyon kanallarından alma tercihinin oluşmasında televizyon ve kanallarının en yaygın, basit ulaşılır ve geçmişten gelen olası alışkanlıklar nedeniyle kabul görmüş sosyal medya-teknolojik aygıtı ve ögesi olmasının; katılımcıların kısıtlama süreçlerinde buldukları yerlerin büyük çoğunlukla ebeveynlerin oluşturduğu aileleri ortamları olmasından dolayı (katılımcıların % 97,1' si ailesi ile, % 1'i arkadaşları ile, % 1'i yalnız ve % 1'i diğer kişilerle geçirdiklerini belirtmişlerdir) ailelerde çoğunlukla televizyon izleme alışkanlıklarına sahip orta yaş ve üstü yaşta bireylerin varlığının televizyon kullanma alışkanlığı ile doğru orantıda ilişkili olabilmesinin; Instagram, internet haber kanalları, Twitter ve Facebook gibi sosyal medya uygulamalarının genç bireyler olan katılımcıların sıklıkla takip ederek kullandıkları sosyal medya alışkanlıkları olmasının etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu süreçlerde tercih edilmesi açısından gazetenin en az ilgi görmüş olmasında son yıllarda basılı kaynakların kullanım, dağıtım ve talep oranının online olan ürünlere nazaran daha da düşük seviyelerde kalmış olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların % 77,7'si Covid-19 kısıtlama süreçlerindeki haberlerden psikolojik olarak etkilendiğini, % 22,3' ünün ise haberlerden psikolojik olarak etkilenmediklerini belirtmişlerdir. Covid-19 pandemi döneminin başlaması ile işitsel ve görsel nitelikli bütün sosyal medya ve kanallarda can kayıpları ve virüs bulaşıcılığına ilişkin olumsuz-kötü haberlere çocuk-genç ve yetişkin demeden herkes maruz kalmıştır. Bu süreçlerde tüm dünya ülkelerindeki bireyler acı ve acı çekme, can kaybı, çaresizlik, bulaşıcılık ve tedavisizlik, yardım yetersizlikleri ve korumasızlık gibi birçok olumsuz duyguları aynı anda ve her gün yaşamaya başlamıştır. Çoğunlukla 20-21-22 yaşlarındaki genç katılımcıların % 77,7'sinin Covid-19 haberlerinden olumsuz etkilendiklerini belirtmiş olmalarında yukarıda belirtilmiş olan olumsuz duygu ve sosyal hayattaki tatsız durumların etkisinin olmuş olabileceği düşünülmektedir. % 22,3'lük katılımcı oranının kötü haberlerden etkilenmediklerini belirtmelerinin nedenlerine ilişkin ise: Covid-19 olumsuz haberlerine karşı ilgisiz kalmayı tercih ederek dikkatlerini haberlere vermeden normal yaşamsal faaliyetlerini sürdürmüş olmayı tercih etmelerinin; kendi kendilerini telkin ederek ve destekleyerek psikolojik olarak dayanıklı kalma çabalarında daha etkili ve istekli olmuş olmalarının; "olumlama" yaklaşımı ile sağlıklarını korumaya devam edebildikçe olumsuzluklara karşı dik durmada başarılı olabildiklerinin ve buna benzer düşüncel ve motivasyonel performanslar gösterebilmiş olmalarının etkisinin olduğu söylenebilir.

Kısıtlama süreçlerinde katılımcıların profesyonel psikolojik destek alma açısından % 86,4'ünün alma gereği duymadım ve almadım, % 7,8'inin alma gereği duydum ama almadım, % 4,9'unun alma gereği duydum ama alamadım ve % 1'inin alma gereği duydum ve aldım şeklinde görüşlerini belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların % 77,7'lik kısmının yani büyük çoğunluğunun Covid-19 bulaşıcı hastalığı ile ilişkili haberlerden olumsuz etkilendiklerini belirtmelerine rağmen % 86,4'ünün profesyonel psikolojik destek almaya gerek duymayıp almamaları da birbirleri ile ilişkili ve ilgi çekici bir bulgu olarak elde edilmiştir. Bu bulguya ilişkin olarak katılımcıların Covid-19 haberlerinin olumsuz

etkilerine karşı psikolojik özdirenç-dayanma duygularını göstermede yapabildikleri ölçüde başarılı olabilmelerinin; bireysel psikolojik denetim ve sağlıkları için duygularını kontrol edebilmeyi yapabildikleri ölçüde sağlayabilmelerinde başarılı olduklarını düşünmelerinin, bu öz girişimleri sonrasında profesyonel desteğe ihtiyaç duymamış olmalarının etkisinin olmuş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca profesyonel psikolojik destek alma gereği duyup almayan ve alamayan katılımcıların oranı olan % 12,7'lik katılımcı grubun oluşmasında ise kısıtlama süreçlerindeki dışarı çıkış yasaklarının; ekonomik yetersizliklerin ve ev dışındaki sosyal ortamlarda virüs bulaş riskinden dolayı çekinmeleri nedeniyle destek almamış/alamamış olmalarının etkisinin olabildiği düşünülmektedir.

Katılımcılar Covid-19 kısıtlama süreçlerinde en çok tercih edilen üç etkinliğin müzik dinlemek, dizi-film izlemek ve aileleri ile ilgilenerek onlarla sohbet etmek olduğunu; en az tercih edilen etkinliklerin ise uzaktan eğitim derslerini takip etmemek, diğer faaliyetler, kişisel gelişim ve bedensel farkındalık aktiviteleri yapmak, müzik, resim-sergi, tiyatro gibi çeşitli sanat alanlarındaki çalışmalarını takip etmek-izlemek olduğunu belirtmişlerdir. Covid-19 kısıtlama günlerinde katılımcılar kendi istekleri veya zorunlu olarak yasaklar süreçlerinde yaşadıkları ortamlarda bulunmuş, bu ortamlarda birlikte yaşadıkları bireyler dışında kimse ile görüşmemeye özen göstermiş ve virüs bulaş riskini en aza indirme amacıyla dikkat etmeye çalışmışlardır. Kısıtlama süreçlerinde sınırlandırılmış ortamlarda sosyal yaşamda sahip oldukları alışkanlıkları sürdürmeye ve yenilerini bularak yaşamsal faaliyetlerini devam ettirmeye çalışmışlardır. Kısıtlama süreçlerinde müzik dinleme aktivitesi katılımcılar tarafından en çok tercih edilen etkinlik olarak seçilmiştir. Müzik dinlemenin ve dizi-film izlemenin çoğunlukla bireysel beğeni ve seçimlerle ilişkili olarak istedikleri anda ve şekilde yapılan faaliyetler olduğu için sıklıkla ve çoğunlukla tercih edilebilmiş olduğu düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların aileleri ile ilgilenerek sohbet etme etkinliğinin kısıtlama süreçlerinde buldukları ortamda olan insanlarla konuşma ve sosyal iletişimde bulunma ihtiyacı ile ilgili olabileceğinin, iletişimde bulunarak aile üyelerinde destekte bulunmak istemiş olabilmelerinin, pandeminin aile bağlarını kuvvetlendirme etkisini yaratabilmiş olmasının etkili olabildiği düşünülmektedir.

Katılımcıların kısıtlama süreçlerinde en az tercih ettikleri etkinlikler olarak uzaktan eğitim derslerini takip etmemek seçeneğini en az oranda seçmiş olmaları öğrencilik görevlerini ciddiyle sürdürdüklerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Sonrasında seçenekler arasındaki “diğer” olarak belirtilmiş olan etkinlikleri seçtikleri; kişisel gelişim ve bedensel farkındalık aktiviteleri yapmak ve müzik, resim-sergi, tiyatro gibi çeşitli sanat alanlarındaki çalışmalarını takip etmek-izlemek gibi etkinlikleri de en az tercih ettikleri etkinlikler olarak işaretlemişlerdir. Bu etkinliklerin az seçilmesinde zaman yetersizliği, fiziksel ortam yetersizliği, sosyal ortamlarda bulunamadıkları için sergi-konser-tiyatro gibi etkinliklerde bizzat bulunamamalarının etkisinin olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Kısıtlama süreçlerinde müzik ile uğraşma/çalışma/araştırma/dinleme etkinliklerinin katılımcıların % 58,3'üne kendilerini iyi hissettirdiği, % 28,2'sinin duygu veya his değişimi yaratacak kadar müzik ile fazla ilgilenmedikleri ve % 13,6' sının ise önceki süreçlerden farklı bir değişim hissetmedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Katılımcıların Covid-19 kısıtlama süreçlerinde buldukları ortamlarda zamanlarını verimli, huzurlu ve istedikleri yönde geçirmek için birçok etkinlik yaptıkları bilinmektedir. Bu süreçlerde katılımcıların müzik ile uğraşması, çalışması, araştırmalar yapması, istediği müzik türlerinde dinlemeler yapmış olması, müziğin gücüne ve etkisine kısıtlama süreçlerinde farklı anlamlar-boyutlar yüklemesi, müziksel ürünlere başvurması müziğin katılımcıların yarısından fazlası olan % 58,3'lük grubunda etkili bir seçim ve etkinlik olmuş olabildiğini, katılımcılar üstünde duygusal olarak olumlu birikimler yaratabildiğini göstermektedir. Yaş fark etmeksizin insanların günlük hayatlarındaki çeşitli anlarda müziğe farkında olarak veya olmayarak yer vermesi ve müzikle ilgilenmesi müziğin insanlar üzerindeki kapsayıcı etkisini gösterebilmektedir. % 28,2'lik orandaki katılımcının yapmakla sorumluluk oldukları farklı işler veya yapmayı seçtikleri başka etkinlikler nedeniyle müzik ile

ilgilenmemiş olabildikleri; % 13,6'lık kesimin ise kısıtlama süreçlerinde müziğin gücüne ve etkililiğine yaklaşımlar konusunda fark edilir nitelikte yakın yaklaşımlar içinde olmamış-olamamış olabildikleri, başka etkinlikler seçmiş olarak duygusal boyutta iyi hissettirecek faaliyetler ile ilgilenmiş olabildikleri düşünülmektedir.

Katılımcıların Covid-19 kısıtlama süreçlerinden önce en çok dinlemeyi tercih ettiği müzik türlerinin % 60,2' lik oranla Türk Pop müziği, % 47,6'lık oranla Rap-Hiphop müzik ve % 34 oranla Türk Halk Müziği; en az dinlenen müzik türünün ise % 1'lik oranla New Age müzik türü olduğu; Covid-19 kısıtlama süreçlerinde dinlemeyi tercih ettiği müzik türleri arasında en çok oranların % 58,3 ile Türk Pop Müziği, % 41,7'lik oranla Rap-Hip Hop müzik ve % 35,9'luk oranla Yabancı Pop Müzik; en az dinlenen müzik türünün ise % 1'lik oran ile New Age müzik olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Müzik türleri bireysel beğeniler-tercihler kapsamında insanlar tarafından istedikleri şekilde seçilerek dinlenilmektedir. Araştırmadaki katılımcılar kısıtlama süreçlerinden önce ve kısıtlama süreçlerinde çoğunlukla Türk Pop Müziği ve Rap-Hip Hop türündeki eserleri yoğunlukla tercih ederek ilk iki sıraya almışlardır. Kısıtlama süreçlerinden önce Türk Halk Müziği eserlerini dinlemeyi üçüncü sırada seçmiş olan katılımcılar kısıtlama süreçlerinde Yabancı Pop Müzik eserlerini tercih olarak üçüncü sıraya almışlardır. Bu farklılık katılımcıların farklı müziklere yönelme, merak etme, araştırma istekleri ile ilişkilendirilebilir.

Covid-19 kısıtlama süreçlerine biteceğine dair katılımcıların % 76,7'sinin umutlarının var olduğu, % 17,5'inin umutlarının olmadığı ve % 5,8'inin ise bu süreçleri umursamadıkları şeklinde görüşlerini belirttikleri tespit edilmiştir. Türkiye'de pandemi duyurusu yapıldıktan sonra devlet ve yerel yönetimler kontrolünde sokağa çıkış yasakları ve yasaklarla birlikte ceza uygulamaları getirilmiştir. Devlete bağlı olan ve olmayan tüm iş yerlerinde, eğitim kurumlarında yoğun değişiklikler ve önlemler alınmaya başlamıştır. Bu yoğun önlemler ve düzenli olarak tekrar eden sokağa çıkış yasakları tüm vatandaşlarda ani sosyal yaşantı değişikliklerine neden olmuştur. Bu uygulamaların nasıl ve ne zaman biteceğine, sağlıklı günlere ne zaman kavuşulacağına ilişkin soru işaretleri bireyler ve uzmanlar arasında normal olarak karşılanabilecek bir yaklaşımla ve sıklıkla konuşulan konulardan birisi olmuştur. Bu tür net olmayan, karışık süreç ve durumlar bireylerin hayatın gelecekteki akışına ve alışkanlıklarına dair umut ve hayallerini olumlu veya olumsuz etkileyebilecek güçte olabilirler. Bu bağlamda araştırmada % 17,5 oranındaki katılımcının kısıtlama süreçlerine ilişkin umutlarının olmaması kısıtlama süreçlerinde yaşananlardan olumsuz etkilenmiş olma ihtimallerini ortaya çıkarabilmektedir. % 76,7'lik oranda katılımcının umutlarının var olduğunu belirtmesi geleceğe karşı olumlu tutumlar içinde olabilme çabalarının varlığını gösterebilmektedir. % 5,8'lik orandaki katılımcılara ilişkin ise, kısıtlama süreç ve sonuçlarıyla ilgilenmeyen bir yaklaşım içinde olabildikleri veya süreç ve sonuçlardan olumsuz etkilenmemek için uzak kalmak amacıyla umursamazlık duygularına sahip olarak durumlarını iki farklı şekilde değerlendirebilme görüşünde oldukları söylenebilir.

Covid-19 kısıtlama günlerinden önceki hayatlarını katılımcıların % 92,2'sinin özlediği ve % 7,8'inin ise özleyip özlememe konusunda kararsız oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulguya ilişkin cevaplayanlar arasında bir kişinin bile özlemedim şeklinde görüş belirtmemesi ve 8 öğrencinin kararsız olması dikkat çekici bulgular sayılabilir. % 92,2'lik oranda katılımcının Covid-19 kısıtlama süreçlerinden önceki hayatlarını özlemelerini belirtmiş olmalarında: dünyada ve ülkemizde yakın zamanlarda başlayan sokağa çıkış yasaklarının, bir çok sosyal faaliyetin durdurularak mekanların, açık alanların ve kurumların kapatılmasının, sosyal mesafe kuralı gereği iki ve daha fazla sayıda bireyin eskisi gibi sosyal temas ve iletişimde bulunamamalarının, üst seviyeye çıkarılmış temizlik kurallarının etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. % 7,8 oranda katılımcının özleme konusunda kararsız olmalarında kararlarını vermelerinde ise: bu düşüncede olan katılımcıların pandemi öncesinde de kendilerinden başka kişilerle sosyal ilişkiler kurma konusunda şahsi görüşleri doğrultusunda isteksiz olabilmelerinin, pandemi süreci ile birlikte diğer bireylerle sosyal yaşamdaki ilişki kurma düşüncelerini

değiştirmiş olabilmelerinin, aynı durumun mekan ve ortamlarda bulunmaya ilişkin olabilmemesinin etkili olabildiği düşünülmektedir.

Covid-19 kısıtlama süreçlerinde kaldıkları yerde maddi sıkıntılarının olup olmadığı sorusuna katılımcıların % 66'sının yok ve % 34'ünün var olarak cevap verdikleri tespit edilmiştir. % 34'lük oranın elde edilmesinde: Covid-19 virüsü bulaşıcı salgın hastalığının başlaması ve pandeminin ilan edilmesiyle birlikte insanlar çalışma ve eğitim hayatlarını kısmen durdurmuş, evde eğitim ve çalışma faaliyetlerini başlatmış, sokağa çıkış yasakları nedeniyle buldukları fiziki ortamlarda kapalı kalmıştır. Dışarıya çıkamayan insanlar buldukları yerleşim yeri ve ülkenin ekonomik devamlılığında önemli olan alışveriş ve yeme-içme faaliyetlerini gerçekleştirememiş, işletmeler gelir elde edemeyerek kapanmış-kapanma durumuna gelmiş, çalışanlarını devlet kontrolü ile belirlenmiş olan ücreti verme koşulu ile izine çıkarmıştır. Çoğunlukla bir işte çalışmayan ve ailelerinin gelirleri ile yaşamlarını sürdüren katılımcıların bazılarının çalışan ebeveynlerinin de belirtilmiş olan bu işsizlik-yetersiz kazanç olumsuzluğundan etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. % 66'luk orana ilişkin ise; memnuniyet verici olmakla birlikte katılımcıların kısıtlama süreçlerinde buldukları yerde ekonomik sıkıntılar çekmemiş olmasında pandemi öncesinde sahip oldukları ekonomik gelir ve seviyenin yeterli olarak devam etmesinin etkisinin olabildiği düşünülmektedir.

Covid-19 kısıtlama günleri bitince ve sağlıklı hayata kavuşunca hayatın nasıl devam edeceğine ilişkin katılımcıların en yoğun olarak: birçok sosyal alışkanlığın değişeceği-yaşantıların değişeceği, toplu yapılan faaliyetlere (konser-sinema-maç vb) uzun bir süre katılmayacakları görüşlerine katıldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların Covid-19 bulaşıcı ve can kaybına neden olan virüs hastalığı nedeniyle oluşmuş olan kısıtlamaların getirilmesi, cezaların belirlenmesi, alışkanlıkların değişmesi, eğitim uygulamalarının niteliğinin değişmesi ve benzeri nedenlerden dolayı sağlıklı günlere kavuşulunca kendilerine seçenek olarak sunulmuş olan birçok durumdan: birçok sosyal alışkanlık ve yaşantıların değişeceği, günlük hayat akışlarında daha fazla hareket etmeye özen gösterecekleri, derslere ve okula daha fazla ilgi gösterip çalışacakları, sosyal ilişkilerin-arkadaşlıkların daha da iyi olacağı ve toplu yapılan konser-sinema-maç ve diğerleri gibi etkinliklere katılmayacakları ifadelerini yoğunlukla seçmiş oldukları düşünülmektedir. Hiçbir katılımcının bu süreçlerden etkilenerek öğrenim hayatını bitirmek ve iş hayatına geçmek konusunda görüş belirtmemeleri dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu sonucun elde edilmesinde çoğu katılımcının sağlıklı günlere kavuşulacağına dair umutlarının var olmasının ve eğitim-öğretim sorumluluklarının bilincinde olarak devam etmelerinin gerekliliğine inanmış olmalarının etkisinin olduğu düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Eğitim faaliyetlerinin en önemli iki ögesinin öğretmenler ve eğitim/öğretim plan/programları olduğu kabul edilebilecek bir gerçektir. Bu iki ana esasa göre eğitimle ilgili diğer öğeler şekillenmekte, hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Eğitim/öğretim plan ve programlarını da öğretmenler tasarlamaktadır. Yaptıkları plan-program çalışmalarının bilimsel, pedagojik ve akademik olarak doğru hazırlanabilmesi için öğretmenlerin hem lisans süreçlerinde eğitilme hem de göreve başladıktan sonra meslek içi tüm eğitim aşamalarında dikkatle geliştirilmeleri gerekmektedir. Derman ve Başal (2010)'a göre öğretmenlerin yeni bilimsel ve teknolojik gelişmelerden haberdar olmaları için öğretmenlere belirli dönemlerde ve sürekli olarak hizmet içi eğitimler verilmelidir (s.567). Eğitim öğretim çalışmalarında tasarlanmış olan hedefleri gerçekleştirebilmek için başta öğretmenlerin belirli derecede donanıma sahip olması beklenmektedir. Eğitim faaliyetlerinin eğitim personeli açısından yeterli şekilde yapılandırılması sayesinde öğretmenler öğrencilerine yeterli bilgiler sunabilir, onlarda olumlu etkiler oluşturabilir ve kişiliklerine olumlu kazanımlar sağlayabilirler (Şahin, Kartal ve İmamoglu, 2013: 102).

Sosyal, ekonomik, eğitimsel ve politik güncel hayatın en önemli öğelerinden birisi haline gelmiş olan Covid-19 bulaşıcı ve can kaybına uğraticı hastalığı nedeniyle bütün dünyada uzun yıllardır her alanda kullanılagelmiş olan tüm faaliyetler ve tercihler değişikliğe uğramak zorunda kalmıştır. Çalışma alanımız gereği eğitim de bu değişikliklerden köklü biçimde etkilenmiş olarak faaliyetlerini sürdürmek zorunda kalmıştır. Bu değişiklikler kapsamında tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de uzaktan eğitim çalışmalarının yapılmasından başka çare kalmamıştır. Aslında çoğu eğitim kurumunda özellikle son on yıldır çeşitli ders ve seviyelerde uzaktan eğitim var olan bir uygulama olmuştur. Fakat pandemi sürecinde tüm seviyelerde ve tüm derslerde uzaktan eğitim faaliyetleri kullanılmak zorunda kalmıştır.

Uzaktan eğitim uygulamalarına öğretmenler, kurumlar ve yöneticiler de dahil olmak üzere herkes acil bir durumla aniden ve hazırlıksız olarak geçmek zorunda kalmıştır. Bu süreçlerde internet donanımı ve teknik araç-gereçler konusunda birçok okul, veli, öğretmen ve öğrenci son hızla kullanılmaya başlanmış olan uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında hazırlık yapamadan eksikliklerle, deneyimsizliklerle, başarısızlıklarla karşılaşmış olabilirler. Bu bağlamda çok daha fazla süre geçmeden hem yükseköğretimde hem de milli eğitim bakanlığına bağlı kurumlarda çalışan eğitim personelinin ve öğrencilerinin bizzat kendilerine, velilerine ve yöneticilerine yöneltilecek soru ve araştırmalarla uzaktan eğitimin aksaklıklarının tespit edilmesi, teknik aksaklıkların tespit edilmesi, donanım-araç-gereç yetersizliklerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu tespitler sonrasında ihtiyacı olan eğitim personeline seminerlerle eğitimler verilmesi; varsa okulların ve öğrencilerin internet donanım-araç-gereç eksikliklerinin tespit edilerek ilgili devlet kuruluşları tarafından tamamlanması gerekmektedir. Telli Yamamoto ve Altun (2020)' a göre teknoloji kullanımına alışkın ve yetkin olmayan öğrenen ve öğreticiler uzaktan eğitim çalışmalarında zorlanabilmektedirler. Diğer bazı sorunlar da uzaktan eğitim sunan kanallarda altyapı vb. eksikliklerin olmasından, kullanılan programların yeterli çalıştırılmamasından oluşan verimsizliklerdir (s.31).

Somut veya soyut fark etmeksizin duyularımız tarafından kötü-kötülük, şiddet-şiddetli-acı, hayat kaybı, hastalık ve benzeri olarak tanımlanabilen, anlaşılabilen ve algılanabilen her hangi bir öğe-kavram-olay karşısında bireylerin psikolojik olarak olumsuz duygu durumları, tutum, korku, çekinme, uzaklaşma ve benzeri düşüncelere kapılmaları normal bir sonuç olarak karşılanabilir. Hatta belirtilmiş olan bu olumsuz duygu-düşünce-algı durumları daha da ileri gidebilerek bireylerin psikolojik sağlıklarını sürekli etkileyebilecek boyutlara ulaşabilmektedir. Bu bakımdan insanların psikolojik olarak sağlığını tehdit edebilme ve olumsuz düşünce-duygu durumlarına sevk edebilme gücü olan Covid-19 kısıtlama ve Covid-19 etkisindeki sosyal yaşam süreçlerinde devlet tarafından ve eğitim kurumları tarafından ihtiyacı olan tüm vatandaş ve öğrencilere gerek yüz yüze gerekse online olarak sosyal medya aracılığı ile çeşitli iletişim kanallarından profesyonel psikolojik destekler sunulabilmelidir. Bu sayede insanların ve geleceğin temsilcisi olan gençlerin psikolojik sağlıklarının bozulmaması için önemli bir adım atılmış olabilir. Aslan (2020)' a göre toplumların ve bireylerin psikolojinde etkili izler bırakabilen bir hastalık olan Covid-19'a karşı psikolojinin korunması ve desteklenmesi gereklidir (s.52). Söğüt (2020)' e göre ise vakit geçirdiğimiz tüm alanların güvenli ve sağlıklı olduğunu bilmek zamanımızın daha kaliteli geçebileceğini bizlere anlatabilecektir. Bu güven sayesinde bulunduğumuz ortamların devamlılığını sağlayabilmek psikolojik olarak daha rahat sosyalleşmemize imkânlar sunabilecektir (s.64).

Bazı bireylerde ve ailelerde maddi yetersizlikler ailenin içindeki sosyal yaşamı ve psikolojik dengenin yeterli oranda tutabilmesinde önem arz edebilmektedir. Pandemi ve kısıtlama süreçlerinde ailelerin bazılarında maddi yetersizlikler olduğu sonucundan da yola çıkılarak devlet ve devlete bağlı yetkili yerel yönetimler tarafından maddi sıkıntıları olan aileler ve bireyler tespit edilerek, süreklilik özelliğinde olabilecek maddi yardımların sağlanmasında büyük faydalar sağlanabileceği düşünülmektedir.

Profesyonel destek verme süreçlerinde bireylere bu riskli günlerde zamanlarını nasıl kullanmaları gerektiği konusunda bilgi verilirken özellikle müziğin dinlendirici, sakinleştirici yönünün özellikle vurgulanması, müzikten yardım alınması gereklidir. Tıp alanında dahi bir tedavi yöntemi ve aracı olarak yüzyıllardır kullanılagelmiş olan müziğin bu önemli deva görevinin pandemi süreçlerinde de aktif kullanılması ile devam ettirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmalıdır. Bu araştırmada bireylerin psikolojik olarak müzik ile uğraşma ve dinleme faaliyetlerinin onlara iyi geldiği tespit edildiği için sosyal medya araçlarında ve daha çok tercih edilen televizyon kanallarında psikoloji ve müzik alanında birlikte destekler sunan uzmanlar eşliğinde görsel ve işitsel programların sunulmasının faydalar sağlayabileceği düşünülmektedir. İnsanların bu sayede olumsuzlukları değil kendilerine iyi gelebilecek faaliyetleri fark etmelerine daha fazla yardımcı olunabilecektir. Bu programlar aracılığı ile öğrenciler ve diğer bireyler hem müzik kültürünü genişletebilecek hem de müziksel yaratı açısından daha faydalı, önemli, etkili ve başarılı eserleri dinleyebilmiş olabileceklerdir.

Ayrıca profesyonel psikolojik destek süreçlerinde bireylerin olumsuzlukları nasıl olumlu kazanımlara çevirebileceklerine dair yol, yöntem ve uygulamalar seçenekleri ile sunulmalı, bireylerin-öğrencilerin doğru faaliyetlerle ilgilenmeleri için yararlı faaliyet seçenekleri sunulabilmelidir. Aile ile ilgilenme, evde spor yapma, kitap okuma, kişisel gelişim alanları tespit etme ve ilgilenme bu etkinliklerden sadece birkaç tanesi olarak görülebilir ve anlatılabilir.

Akademik açıdan doğru süreç ve yöntemlerle sunulmuş olan okul öncesi eğitim sayesinde bireyler gelecek yaşamlarındaki destekleri yeterli olarak alabilmiş olmaktadır. Yaşamı öncelikle ailesinde öğrenmeye başlayan çocuklar için tüm dünyadakine benzer biçimde ülkemizde de okul öncesi eğitim önemsenmektedir (Zeytun, 2010: 24). Eğitim faaliyetleri açısından dikkatli şekilde öğretim çalışmalarına alınmış olan okul öncesi dönem öğrencileri, gelecek süreçlerdeki gelişim ilerleyişlerinde ve eğitim başarılarında önemli kazanımlar sağlayabilmiş olurlar. Eğitim ortamlarında sağlanabilmiş olan bu imkanlar onları hayata da doğru yönde hazırlayabilmiş olur. Okulöncesi eğitimle çocuklar doğru ve yeterli fiziksel, zihinsel kazanımlar edinmekte ve bu sayede sosyal hayatta kullanabilecekleri beklenen alışkanlıklarını kazanmakta, deneyimlenmektedirler (Gezgin, 2009:3).

Sanat eğitimi aracılığı ile çocuklar yaşamı bizzat test ederek anlayabilmektedirler. Bundan dolayı geniş açılı ve özellikleri bakımından etkili sanat eğitimi, öğretim çalışmalarında önemli bir ihtiyaç olabilmektedir (Acer, 2011: 422). Çok sayıda alt eğitim alanı olan sanat eğitimi alanlarından birisi de müzik eğitimidir. Bireylerin eğitim ve mesleki yaşantılarının en önemli temellerinden olan okul öncesi eğitim evresinin önemi düşünüldüğünde müzik eğitimi çalışmalarının okul öncesi eğitim döneminde öğretmenler tarafından planlı, programlı yürütülmesinin bir gereklilik olduğu da anlaşılabilir. Okul öncesi eğitim alanında verilen tüm sanat etkinliklerinde olduğu gibi müzik eğitimi etkinliklerindeki faaliyetlerin öğrencilerin yaş, zihin ve motor gelişimleri dikkate alarak yapılması önem arz etmektedir. Senemoğlu (1994)'na göre insan düşünce, duygu ve fikirlerini başkalarıyla hem konuşma dili yoluyla hem de müzik, hareket, drama ve resim yoluyla paylaşma yeteneğine sahiptir. Bu nedenle, okulöncesi eğitim kurumlarında da çocuğun bu yollarla iletişim becerilerinin gelişimine yardım edilmelidir (s.25).

Eğitim çalışmalarının her seviyesi kendine göre zorlukları barındırmaktadır. Fakat okul öncesi seviyesine inerek bu durum daha başka şekilde incelenebilir. Bireylerin okul öncesi eğitimi deneyimleri ileriki okul, meslek ve sosyal hayatlarının temel dayanağı olabilmektedir. 4-5-6 yaşlarındaki hassas yaşlarda olan çocukların sosyal hayat becerileri, akademik beceriler, duygusal ve bilişsel gelişimleri için gerekli olan eğitimin okul öncesi kurumlarda yeterli veya yetersiz alma durumları ile şekillenebilmekte olduğu gözden kaçırılmaması gereken bir gerçeklik olarak kabul edilebilir. Bu bakımdan okul öncesi gelişim evrelerindeki çocukların müzik eğitimi ve müziksel gelişim alanlarında kritik gelişim dönemlerine de olabildiğince profesyonel tutumlarla yaklaşılmalıdır.

Müzik alanındaki bilgi ve deneyimler de okul öncesi öğretmen adaylarının sınıflarındaki öğrencilerine öğretecekleri bilgiler arasındadır. Okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimi süreçlerinde okul öncesi öğretmen adaylarının sanat ve müzik derslerine yeterli olumlu tutum ve öğretim yeterliklerinde olabilmeleri için lisans eğitimleri boyunca sanat ve müzik eğitimi derslerini dikkatle takip etmeleri ve mesleki hayatlarında etkinliklerini sık sık yapacakları müzik alanındaki kazanımlarını sağlıklı biçimde artırmalıdır. Bu bakımdan üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde bulunan okul öncesi ve hatta sınıf öğretmenliği bölümlerinde yürütülmekte olan müzik ve müzik öğretimi derslerinin yeterli olarak sürdürülebilmesi için uygun müzik derslikleri ve bu dersliklerin içinde gerekli müzikal donanım mevcut olmalıdır.

Devlete bağlı sağlık kurumları yöneticileri ve karar verici mekanizmalar tarafından Covid-19 bulaşıcı virüsten korunmaya yönelik destek çalışmaları çok dikkatli yapılmalı ve virüsün temizlenmesine yönelik hassas uygulamalar tercih edilmelidir. Bu sayede ülkemizde sosyal hayatta başlatılmış olan kısıtlama süreçleri son bulabilecek, ailelerin ekonomik sorun ve yetersizlikleri belirli oranda çözülebilecek ve eğitim kurumlarındaki hazırlıksız yakalanılmış olan uzaktan eğitim süreçleri yerini yüz yüze eğitim uygulamalarına bırakabilecektir.

Bu araştırmadan elde edilmiş olan bulgular, sonuçlar ve önerilerin bu alanla ilişkili bilimsel, akademik ve pedagojik çalışmalara ilgi duymakta olan, takip eden ve bu alanda çalışmalar yürütme hedefleri olan araştırmacılara yeni araştırma problemleri ve kazanımlar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu alanda sosyal, akademik ve eğitim alanı ile ilişkilendirilebilecek çalışma ve araştırmaların sayısının artması sayesinde bu süreçlerle doğrudan ilişkili olan devlet kurumlarına, sağlık kurumlarına ve eğitim kurumlarına önemli verilerin sunulması, alanda mevcut olan eksiklerin tamamlanmasında ve yetersizliklerin tespitinde daha bilinçli ve akademik destekler sağlanabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acer, D. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Materyal Geliştirme Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (2), 421-429.
- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 1 (1), 92-97.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O.S. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 93-110.
- Aslan, R. (2020). Kovid-19 Fizyoloji ve Psikolojiyi Nasıl Etkiliyor. *Göller Bölgesi Aylık Ekonomi ve Kültür Dergisi Ayrıntı*, 8 (88), 47-53.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara (3. Baskı).
- Can, E. (2004). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Eğitimlerini Değerlendirmeleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Derman, M. T. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 560-569.
- Gezgin, N. (2009). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Güler, D. S. ve Öztürk, F. (2003). Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirmeye Dönük İlk Program ve Uygulamalar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2 (4), 261-275.

- İmga, O. ve Ayhan, U. (2020). Kovid-19 Salgını ve Sonrası Toplum, Devlet Ve Küresel Sistem. *Polis Akademisi Yayınları*. Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım (19. Baskı).
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, Sayı 21, 73-94.
- Kirman, F. (2020). Sosyal Medyada Salgın Psikolojisi: Algı, Etki ve Başa Çıkma. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*. 2, 11-43.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2 (5), 376-394.
- Özkut, B. ve Kaya, S.Ö. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okulöncesi Öğretmenlerinin Lisans Döneminde Aldıkları Müzik Eğitiminin Mesleki Yaşantılarına Olan Etkilerinin İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*.1(1), 167-179.
- Ramazan, M. O. ve Tunçeli, H. İ. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı (2006) Hakkındaki Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33.Sayı, s.67-79.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1994), 21-30.
- Söğüt, A. (2020). Covid-19 Pandemisi Sonrası Normalleşme Sürecinin Sürdürülebilirliğe Etkisi. (Ed. Ali Kılıçer), *Mühendislik ve Mimarlık Bilimlerinde Güncel Araştırmalar*. Ivpe Yayınları: Cetinje, 55-67.
- Şahin, Ç. ,Kartal, O.Y. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (1), 101-118.
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34.
- Temiz, E. (2006). *Okulöncesi Dönemde Müzik Eğitimi; Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli
- Zeytun, S. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcılık ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Web 1: Yüksek Öğretim Kurulu 2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçerikleri. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden 20 kasım 2020 tarihinde alınmıştır.
- Web 2: Uzaktan Öğrenme açıklaması: <https://www.britannica.com/topic/distance-learning> adresinden 20 kasım 2020 tarihinde alınmıştır.

ERGENLİK DÖNEMİNDE BOŞ ZAMANLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ VE YAŞAM DOYUMU

Fatma Ebru İKİZ¹

¹Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-mail: ebru.ikiz@deu.edu.tr

Kemal BALKAN²

²Dokuz Eylül Üniversitesi, E-mail: kemal.balkaan@gmail.com

Ümüt ARSLAN³

³İzmir Demokrasi Üniversitesi, E-mail: umut.arslan@idu.edu.tr

Özet

Ergenlik psikolojik ve fizyolojik olarak hızlı gelişim gösterilen bir dönemdir. Bu araştırma bu dönemdeki boş zamanları değerlendirme biçimlerinin yaşam doyumuna etkisini incelemektedir. Bu çalışmanın evrenini ortaöğretim öğrencileri ($N=322$) oluşturmaktadır. Yaşam Doyumu Ölçeği, Boş Zaman Can Sıkıntısı Ölçeği (Yetkinlik ve Motivasyon) ve demografik form ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizi için SPSS programındaki korelasyon araçları kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde (a) ergenlerin demografik özelliklerinin onların yaşam doyumunu ve boş zamanlarını değerlendirme biçimlerine ve (b) boş zamanları değerlendirme biçimlerinin yaşam doyumuna etki ettiği görülmektedir. Çalışmanın alana katkıları ve ergenlerin yaşantısına nasıl olumlu etki edebileceği tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, boş zaman, yaşam doyumunu.

EVALUATION OF LEISURE TIME AND LIFE SATISFACTION DURING ADOLESCENCE

Abstract

Adolescence is a period of rapid psychological and physiological development. This research examines the effects of the ways of taking leisure time on life satisfaction in this period. Secondary school students ($N = 322$) constitute the population of this study. Data were collected using Satisfaction with Life Scale, Leisure Boredom Scale (Competence and Motivation) and demographic form. Correlation tools in SPSS program were used for data analysis. When the results are examined, it is seen that (a) the demographic characteristics of adolescents affect their life satisfaction and the way they evaluate their leisure time, and (b) their leisure time evaluation styles affect their satisfaction with life. The contributions of the study to the field and how it can have a positive effect on the lives of adolescents were discussed.

Keywords: Adolescence, leisure time, satisfaction with life.

GİRİŞ

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünyayı etkisi altına alan değişim ve gelişim ergenlerin yaşamının pek çok alanında ciddi dönüşümlere sebep olmuştur. Bu gelişmeler ışığında insanların hayatındaki boş zaman miktarı giderek artış göstermiştir. Bu olgu gün geçtikçe önem kazanmıştır ve her insanın hayatında yer almıştır (Dağtaş & Dağtaş, 2011; Demiray, 1987). Boş zaman, herhangi bir etkinlik ya da iş kapsamında dolu olmayan zaman dilimidir. Kişisel seçimlere dayanan ve bireyin istediği gibi kullanabileceği zamanlardan oluşur (Demiray, 1987; Sabbağ & Aksoy, 2011). Başka bir tanıma göre günlük hayatta boş zaman, günlük hayatın uyku dinlenme ve çalışma dışında kalan zamandır (Karaküçük, 1999).

Boş zamanların artması ve boş zamanı değerlendirmenin kalitesi, modern çağın en çok tartışılan konularından biri haline gelmiştir. Bazı yazarlar, teknolojinin ilerlemesinden sonraki yeni ve kapsamlı

boş zamanın baskı ve stresin yeni biçimlerine yol açacağını savunmaktadır. Bazı yazarlar ise bu konuda öngöründe bulunmuşlardır (Haller, Hadler & Kaup, 2013). Günlük hayatta sıkıntının dört kaynağından bahsedilmektedir. Bunlar, anlamlı (duygusal) katılım eksikliği, zihinsel katılım eksikliği, zamanın yavaşlığı ve fiziksel katılımın olmamasıdır (Ragheb & Merydith, 2001). Sıkıntı, olumsuz bir deneyim veya histir; monoton faaliyetlerden veya uyarı ve zorlukların eksikliğinden ortaya çıkar. Bununla birlikte, boş zamanların etkin kullanılması, insanların olumlu sosyal bağlamalarda ve heyecan verici faaliyetlerde bulunmalarına, yaşamdan daha fazla memnuniyet sağlamalarına neden olacaktır. Bu doğrultuda, boş zaman etkinlikleri, insanı hayattan daha memnun hale getiren, kaygı ve stresten uzaklaştırarak hayattan sevk almalarını sağlayan bir öneme sahiptir.

Boş zamanların artışı, bu zamanların boş zaman etkinlikleriyle değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu durum ilk olarak boş zaman can sıkıntısı, ikinci olarak ise boş zaman stresini ortaya çıkarmaktadır (Haller ve diğ., 2013). Boş zaman etkinlikleri, bireyin zevk ve doyum sağlamak aynı zamanda kaygıları ve streslerinden uzaklaşabilmek adına yaptığı çalışma zamanı dışında kalan etkinliklerdir (Demir & Demir, 2007; Erdoğan, 2012; Karaküçük, 1999). Boş zaman değerlendirme tarzları bireyi iki şekilde etkilemektedir. Birey bu zamanları kendini geliştirmek, zevk almak ve yaratıcılığını ortaya çıkarmak üzere faydalı şekilde kullanabilir (Arslan, 2016). Tam tersi olarak boş zamanlarda bireyin kaygı ve sıkıntı yaşayabileceği, ne yapacağını bilemeyeceği ve hatta şiddet ve madde kullanımı gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceği ileri sürülmektedir (Sabbağ & Aksoy, 2011).

Haller ve arkadaşlarının (2013) araştırmasına göre, ekonomik refah düzeyi, yaş, eğitim düzeyi, çalışma durumu, mesleki pozisyon ve içinde bulunulan inanç sistemi boş zaman stresini ve can sıkıntısını etkilemektedir. Refah seviyesi daha yüksek olan ülkelerde yaşayan bireyler için boş zaman stresi azalırken boş zaman can sıkıntısı artmaktadır. Ayrıca ergenlik dönemindeki öğrencilerin başka sıkıntıları olsa da boş zaman can sıkıntısı yaşadıkları ifade edilmektedir. Cinsiyet faktöründe ise kadınların erkeklere göre boş zamanlarını değerlendirirken kullandıkları yollar ve aktiviteler daha çeşitlidir. Buna göre kadınların daha az boş zaman stresi yaşadıkları vurgulanmaktadır.

Güney Afrikalı ergenlerle yapılan bir çalışmada boş zaman can sıkıntısının ergenlerin madde kullanımına başlamalarında ortam hazırlayıcı rolünden bahsedilmektedir. İhtiyaçların ve sağlanan fırsatların birbiriyle uyuşmaması bu duruma neden olarak gösterilmektedir (Hendricks, Savahl & Florence, 2015; Wegner, Flisher, Chikobvu, Lombard & King, 2008). Boş zaman sıkıntısı ve madde kullanımı ile ilgili daha önceki çalışmalar, ilişkiyi genel olarak anlamak için kesitsel, kişiler arası yaklaşımları kullanmıştır. Bununla birlikte, boş zamanlar dinamiktir, bireyler farklı zamanlarda veya farklı durumlarda sıkıntı yaşar (Weybright, Cadwell, Ram, Smith & Wegner, 2015). Ergenler için boş zamanlarını etkili değerlendirememenin sonuçlarından biri de problemleri internet kullanımınıdır. Öyle ki, bu durum üniversite dönemine kadar devam ederek bireylerin uyum düzeylerini bile etkilemektedir (İkiz, Asıcı, Savcı & Yörük, 2015). Akış kuramında bahsedilen can sıkıntısı durumu, karşılaşılan durumun zorluk derecesinin, kişinin o konudaki becerisinin çok altında olmasıyla açıklanmaktadır. Bu sebeple ergenler, zorluk seviyesini isteklerine göre değiştirebildikleri bilgisayar oyunlarına ve internet kullanımına yönelmektedir (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014). Ortaokul ve lise öğrencilerinin problemlerinin incelendiği bir başka çalışmada ise, başarı ve internet kullanımı gibi problemler karşısında yapılan zaman yönetimi çalışmasının etkili olduğu ifade edilmektedir (İkiz, Balci, Balkan & Havan, 2017).

Boş zaman etkinlikleri bir kaçış yolu olabileceği gibi, bireyin etkinliğe yüklediği anlam önemli olmaktadır. Eğer bireyin boş zamanında bulunduğu etkinliğin birey için anlamı düşükse veya etkinliğin yoğunluğu bireyin doyum sağlaması için yetersizse, can sıkıntısı ortaya çıkabilir. Bu nedenle olumsuz bir duygu durumu olan can sıkıntısının boş zamanla ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Soylu & Siyez, 2014). Boş zaman can sıkıntısının internet kullanımına yöneltebileceği ve oradaki sosyal etkinliklere

katılımın internet bağımlılığını arttırabileceği ancak aile içi etkinlikler ve ev dışında zaman geçirmeye dayalı etkinliklere yönelmenin, katılımcı ve destekleyici aile ilişkilerinin bu eğilimleri azaltacağı ileri sürülmektedir. Buna bağlı olarak ergenlerin boş zaman etkinliklerinin ve günlük rutinlerinin süpervize edilmesi; aile ile yapılacak ve açık hava etkinliklerine katılımın cesaretlendirilmesi gerektiği ileri sürülmektedir. (Lin, Lin, & Wu, 2009). Çevrimiçi ilişkilerin çocuk üzerinde yarattığı aşırı baskı ve bağımlılığın, çocuğun boş zaman etkinliklerini daha verimli geçirmesi için desteklenmesi ile giderilebileceği anlaşılmaktadır.

Yaşam doyumu, bireyin kendini iyi hissetme hali açısından bilişsel bir etkinlik olarak değerlendirilebileceği gibi (Ünal, Karlıdağ & Yoloğlu, 2001); mutluluk, moral gibi farklı bakımlardan bireyin kendinin iyi hissetme halini ve hayatında yer alan günlük işlerde hissettiği olumlu duyguların olumsuz duygulara göre daha baskın olmasını ifade ettiği ileri sürülmektedir (İkiz & Görmez, 2010). Stres ve kaygıdan uzaklaşmak için boş zaman aktivitelerinin önemi göz önüne alındığında, bireyin yaşam doyumunun boş zaman ve can sıkıntısının yordayıcılarından biri olduğu tahmin edilmektedir (Erdoğan, 2012; Soylu & Siyez, 2014). Bireyin tüm yaşamını olumlu değerlendirmesi olarak tanımlandığında ise, yaşam doyumunun bireyin boş zaman ve can sıkıntısı yaşantılarını nasıl ele aldığını da içine alan kapsamlı bir kavram olduğu anlaşılmaktadır (İkiz & Görmez, 2010). Literatür incelendiğinde karşımıza birçok tanımlı çıkan yaşam doyum kavramı ilk kez 1961'de Neugarten tarafından ileri sürülerek bireyin beklentileriyle, elinde olanların karşılaştırılmasıyla elde edilen bir yaşam durumu ya da bireyin yaşantılarının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Özer & Karabulut 2003). Koç (2001) ise yaşam doyumunu, bireyin belirlediği hedeflere ulaşma derecesi olarak tanımlamaktadır.

Ergenlik dönemi, bedensel, toplumsal ve bilişsel olgunlaşma dönemidir. Genç, ergenlikte yetişkinlik sorumluluklarını üzerine almadan yetişkinlere ait rolleri deneme şansı bularak genç yetişkinliğe hazır hale gelmektedir (Gander & Gardiner, 2004; Steinberg, 2013). Yaşadıkları hızlı fiziksel değişim ve gelişim sonucu bedensel ve duygusal uyumları bozulabilen ergenlerin aynı zamanda kimlik seçimi ve gelişimi, alan ve meslek tercihleri gibi önemli aşamalardan geçtikleri bilinmektedir (Erdoğan, 2012; Karaca & İkiz, 2014). Gününün neredeyse yarısını sıkılarak geçiren ergenler, aynı zamanda okul zamanından daha fazla boş zamana sahip olmaktadır (Steinberg, 2013). Okul haricinde kalan bu zamanda ergenlerin internet ve bilgisayar ile oldukça fazla vakit geçirmekte ve bu durum problemlili internet kullanımı haline gelerek öğrenciye çeşitli zararlar vermektedir. Çınar (2015), yaptığı araştırmada, ergenlerin internet kullanma süresi ve sınıf düzeyi arttıkça problemlili internet kullanımının arttığını ve bu yolla yaşam doyumunun azaldığını ifade etmektedir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyleri yüksek öğrencilerin, evde internet kullanma imkanına sahip öğrencilerin ve kardeş sayısı az olan öğrencilerin yaşam doyumlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatür incelendiğinde, yaşam doyumunu arttıkça duygusal zekanın (Yıldız, 2016), öz-yeterlik düzeyinin artmakta olduğu (Erol, 2016), aksine depresyonun (Yıldız, 2016), utangaçlık düzeyinin (Erol, 2016), intihar eğiliminin (Cirhinlioğlu & Üzeyir, 2010), suç işleme oranı ve problemlili internet kullanımının (Çetin & Ceyhan, 2014; Çınar, 2015) azaldığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle lise öğrencilerinin boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerinin onların sağlıklı kişilik gelişimini ve kimlik kazanımını etkileyerek yaşamdan doyum alma ya da alamama durumları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, ergenlerde yaşam doyumunu ve boş zaman can sıkıntısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca yaş, sınıf düzeyi, cinsiyet ve kardeş sayısının değişkenler üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, ergenlerde yaşam doyumu ile boş zaman ve can sıkıntısı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel modelde, ilişkisel taramaya dayalı bir alan araştırmasıdır. Betimsel model, bir konudaki mevcut durumu araştırmak ve belirlemek üzere kurgulanan araştırma modelidir. İlişkisel tarama, değişkenler arası ilişkileri belirleyen araştırma türüdür. Alan araştırması ise bir grubun gerçek hayatın içinde, başka ve yeni etkilere maruz bırakılmadığı çevrelerde gerçekleştirilen araştırmalardır. Bu araştırmada öğrencilerin günlük hayatlarına bağlı değişkenler incelendiği için alan araştırması tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu bağlamda, katılımcıların gündelik hayatlarındaki, boş zaman can sıkıntısı ve yaşam doyumu düzeyini belirlemek, bu değişkenler ve sosyo-demografik değişkenler arası ilişki ve farklılıkları ortaya koymak amacıyla mevcut araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Katılımcıları, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İzmir Şirinyer Anadolu Lisesi'nde dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfta okuyan, ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılan 322 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıları tanıtıcı bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıları Tanıtıcı Bulgular

	Değişkenler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	168	52,2
	Erkek	154	47,8
Yaş	15	78	24,2
	16	80	24,6
	17	87	27,0
	18	77	24,2
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	74	23,2
	2. sınıf	81	25,3
	3. sınıf	88	27,0
	4. sınıf	79	24,5
Kardeş Sayısı	Kardeş yok	61	19,1
	1 kardeş var	154	47,8
	2 kardeş var	90	27,6
	3 ve daha fazla kardeş	17	5,5

Tablo 1'e göre katılımcıları 168 kadın (%52,2), 154 erkek (%47,8) olmak üzere 322 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bu grubun yaş dağılımına bakıldığında, 78 kişinin (%24,2) 15 yaşında, 80 kişinin (%24,6) 16 yaşında, 87 kişinin (%27,0) 17 yaşında ve 77 kişinin (%24,2) ise 18 yaşında olduğu görülmektedir. Birinci sınıf düzeyinde 74 (%23,2), ikinci sınıf düzeyinde 81 (%25,3), üçüncü sınıf düzeyinde 88 (%27,0) ve dördüncü sınıf düzeyinde 79 (%24,5) katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların kardeş sayılarına bakıldığında, kardeşi olmayan 61 (%19,1), bir kardeşi olan 154 (%47,8), iki kardeşi olan 90 (%27,6), üç ve daha fazla kardeşi olan 17 (%5,5) katılımcı olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Boş Zaman Can Sıkıntısı Ölçeği kullanılmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği

Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen bu ölçekte katılımcıların yaşam doyumunu düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Ergenlikten yetişkinliğe kadar tüm dönemler için kullanılabilir. Likert tipinde 5 maddeden oluşan bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Her madde için 1 (Hiç Uygun Değil) ile 7 (Tamamıyla Uygun) arasında değişen 1'den 7'ye kadar seçenekler verilmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 5, maksimum puan 35'tir. Alınan puanın yükselmesi yaşam doyumunun artışı göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama ve geçerlik çalışması yüzeysel geçerlik tekniği ile Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Üç hafta araya yapılan test tekrar test tutarlılık katsayısı .85 olarak ifade edilmiştir (Köker, 1991). Yetim (1993) yaptığı çalışmada ölçeğin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı .86 ve test-tekrar test yöntemi ile belirlenen güvenilirlik katsayısı .73 bulunmuştur.

Boş Zaman Can Sıkıntısı Ölçeği (BZCSÖ)

Ölçek Iso-Ahola ve Weissinger (1990) tarafından geliştirilmiştir. Kişinin boş zaman can sıkıntısına ait öznel algıları ölçülmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Soylu ve Siyez (2014) tarafından yapılmıştır. Uyarlanmış ölçek "Motivasyon" ve "Yetkinlik" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Motivasyon alt boyutunda alınan puanların artışı motivasyonun artışı göstermektedir. Yetkinlik alt boyutunda alınan puanların artışı katılımcının yetkinliğinin azaldığını göstermektedir.

Ölçek beşli Likert tipinde 12 maddeden meydana gelmekte ve her madde için 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değişen bir derecelendirme bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 12, maksimum puan ise 60'tır. Ölçekten alınan toplam puanın yükselmesi boş zaman can sıkıntısının arttığına işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış halinin güvenilirliği ile ilgili yapılan çalışmada güvenilirlik katsayısının tüm ölçek için .84 olduğu görülmektedir (Soylu & Siyez, 2014)

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çalışma grubunun boş zaman can sıkıntısı ile ilgili olabilecek bazı demografik değişkenlere yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda cinsiyet, bulunduğu sınıf düzeyi ve kardeş sayısı ilgili sorular bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın bağımsız değişkenini yaşam doyumunu, bağımlı değişkenini ise boş zaman can sıkıntısı oluşturmaktadır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arası ilişkinin düzeyini belirlemek için Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık değeri $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 2'de araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum maksimum değerleri yer almaktadır.

Tablo 2.

Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum Maksimum Değerleri

Değişken	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Min</i>	<i>Mak</i>
Yaşam Doyumu Ölçeği	15.06	5.22	5.00	25.00
BZCSÖ	34.59	4.88	22.00	46.00
BZCSÖ- Yetkinlik Alt Boyutu	14.96	4.71	6.00	30.00

BZCSÖ- Motivasyon Alt Boyutu	18.21	4.79	9.00	28.00
------------------------------	-------	------	------	-------

Tablo 2’de görüleceği gibi katılımcıların yaşam doyumu ölçeği puan ortalaması ve standart sapması ($\bar{x} = 15.06$, $ss= 5.22$) olarak bulunmuştur. Minimum ve maksimum değerler 5.00 ile 25.00 arasındadır. BZCSÖ puan ortalaması ve standart sapması ($\bar{x} = 34.59$, $ss= 4.88$) olarak bulunmuştur. Minimum ve maksimum değerler 22.00 ile 46.00 arasındadır. Ölçeğin alt boyutları için; yetkinlik alt boyutu ($\bar{x} = 14.96$, $ss= 4.71$), motivasyon alt boyutu ($\bar{x} = 18.21$, $ss= 4.79$) olarak bulunmuştur. Minimum ve maksimum değerler yetkinlik alt boyutunda 6.00 ile 30.00, motivasyon alt boyutunda 9.00 ile 28.00 arasındadır.

Yaşam Doymu ve Boş Zaman Can Sıkıntısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Lise öğrencilerinin yaşam doymaları ile boş zaman can sıkıntıları arasındaki ilişkiyi incelenirken, normal dağılım sağlanmadığı için Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda yaşam doymu ile boş zaman can sıkıntısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r= .55$, $p<.05$).

Tablo 3.

Yaşam Doymu ve Boş Zaman Can Sıkıntısı Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) BZCSÖ-Yetkinlik Alt Boyutu	1.00			
(2) BZCSÖ- Motivasyon Alt Boyutu	-.36**	1.00		
(3) Yaşam Doymu Ölçeği	-.30**	.82**	1.00	
(4) BZCSÖ	.70*	.20*	.03	1.00

* $p<.001$, ** $p<.01$, *** $p<.05$

Tablo 3’te görüldüğü gibi yetkinlik ile yaşam doymu arasında ($r=-.30$, $p<.01$) negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken motivasyon alt boyutu ile yaşam doymu arasında ($r=.82$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Buna göre lise öğrencilerinde yetkinlik artarken yaşam doymu azalmaktadır. Motivasyon artarken ise yaşam doymu da artmaktadır.

Yaşam Doymu ve Boş Zaman Can Sıkıntısının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Lise öğrencilerinin yaşam doymu ölçeğinden ve BZCSÖ’den elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenirken, normal dağılım sağlanmadığı için Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.

Yaşam Doymu ve Boş Zaman Can Sıkıntısının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Değişkenler	Kadın (n=153)		Erkek (n=140)		U
	Sıra Ortalaması (Mean Rank)	Sıra Toplamı (Sum of Ranks)	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	
Yaşam Doymu Ölçeği	160.94	24624.00	131.76	18447.00	-2.95**

BZCSÖ		140.62	21514.50	153.98	21556.50	-1.36
BZCSÖ-Yetkinlik Boyutu	Alt	142.94	21870.00	151.44	21201.00	-0.86
BZCSÖ-Motivasyon Boyutu	Alt	153.78	23528.00	139.59	19543.00	-1.43

*p<.001, **p<.01, ***p<.05

Tablo 4'te görüldüğü lise öğrencilerinin yaşam doyumu ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları cinsiyete göre incelendiğinde kadınların sıra ortalamalarının (160.94), erkeklerin sıra ortalamalarından (131.76), yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki puan ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermektedir (U= -2.95, p<.01). BZCSÖ'den elde edilen puan ortalamalarında; kadınların sıra ortalamalarının (140.62), erkeklerin sıra ortalamalarından (153.98) düşük olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki bu fark anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U= -1.36, p>.05). BZCSÖ-Yetkinlik alt boyutu incelendiğinde kadınların puan ortalamaları (142.94), erkeklerin puan ortalamalarından (151.44) daha düşüktür. Puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U= -.86, p>.05). BZCSÖ-Motivasyon alt boyutuna göre ise kadınların sıra ortalamaları (153.78), erkeklerin sıra ortalamalarından (139.59) daha yüksektir. Puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U= 1.42, p>.05).

Yaşam Doyumunun ve Boş Zaman Can Sıkıntısının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ölçeğinden ve BZCSÖ'den aldıkları toplam puan alt ölçekler puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenirken, normal dağılım sağlanmadığı için için Krukal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Yaşam Doyumu ve Boş Zaman Can Sıkıntısının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Krukal Wallis-H Test Sonuçları

Değişkenler		Sıra Ortalaması	s	χ^2
Yaşam Doyumu Ölçeği	1. Sınıf	164.23	3	9.65***
	2. Sınıf	160.81		
	3. Sınıf	136.40		
	4. Sınıf	128.17		
BZCSÖ	1. Sınıf	139,27	3	6.37
	2. Sınıf	145,97		
	3. Sınıf	149,65		
	4. Sınıf	152,83		
BZCSÖ-Yetkinlik Alt Boyutu	1. Sınıf	158,55	3	14.42**
	2. Sınıf	124,20		
	3. Sınıf	135,77		
	4. Sınıf	171,85		
BZCSÖ-Motivasyon Alt Boyutu	1. Sınıf	141,69	3	2.91
	2. Sınıf	161,43		
	3. Sınıf	141,71		
	4. Sınıf	142,99		

*p<.001, **p<.01, ***p<.05

Tablo 5’da görüldüğü gibi lise öğrencilerinin yaşam doyumu toplam puan ortalamaları sınıf düzeyine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2=9.65$, $p<.05$). BZCSÖ’den alınan puan ortalamaları sınıf düzeyine göre incelendiğinde anlamlı bir fark göstermemektedir ($\chi^2=6.37$, $p>.05$). BZCSÖ-Yetkinlik alt boyutundan alınan puan ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark ifade etmektedir ($\chi^2=14.42$, $p<.01$). BZCSÖ-Motivasyon alt boyutuna göre alınan puan ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($\chi^2=2.91$, $p>.05$).

Yaşam Doyumunun ve Boş Zaman Can Sıkıntısının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ölçeğinden ve BZCSÖ’den aldıkları toplam puan alt ölçekler puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlerken, normal dağılım sağlanmadığı için Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6’te yer almaktadır.

Tablo 6.

Yaşam Doyumu ve Boş Zaman Can Sıkıntısının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis-H Test Sonuçları

Değişkenler		Sıra Ortalaması	s	χ^2
Yaşam Doyumu Ölçeği	15	166,24	3	9.46***
	16	157,62		
	17	136,80		
	18	128,34		
BZCSÖ	15	139,27	3	1.04
	16	145,97		
	17	149,65		
	18	152,83		
BZCSÖ-Yetkinlik Alt Boyutu	15	149,37	3	5.80
	16	131,33		
	17	143,35		
	18	164,57		
BZCSÖ-Motivasyon Alt Boyutu	15	145,63	3	1.43
	16	156,60		
	17	145,58		
	18	140,21		

*p<.001, **p<.01, ***p<.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi lise öğrencilerinin yaşam doyumu toplam puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2=9.46$, $p<.05$). BZCSÖ’den alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark göstermemektedir ($\chi^2=1.04$, $p>.05$). BZCSÖ-Yetkinlik alt boyutundan alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($\chi^2=5.80$, $p>.05$). BZCSÖ-Motivasyon alt boyutuna göre alınan puan ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($\chi^2=1.43$, $p>.05$).

Yaşam Doyumunun ve Boş Zaman Can Sıkıntısının Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ölçeğinden ve BZCSÖ'den aldıkları toplam puan alt ölçekler puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlerken normal dağılım sağlanmadığı için Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'te yer almaktadır.

Tablo 7.

Yaşam Doyumu ve Boş Zaman Can Sıkıntısının Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis-H Test Sonuçları

Değişkenler		Sıra Ortalaması	s	χ^2
Yaşam Doyumu Ölçeği	Kardeş yok	203,43	3	33.45*
	1 kardeş var	126,61		
	2 kardeş var	142,76		
	3+ kardeş var	149,41		
BZCSÖ	Kardeş yok	133,21	3	3.99
	1 kardeş var	156,29		
	2 kardeş var	143,75		
	3+ kardeş var	130,38		
BZCSÖ-Yetkinlik Alt Boyutu	Kardeş yok	90,28	3	45.02*
	1 kardeş var	175,65		
	2 kardeş var	144,08		
	3+ kardeş var	109,59		
BZCSÖ-Motivasyon Alt Boyutu	Kardeş yok	205,71	3	51.75*
	1 kardeş var	115,70		
	2 kardeş var	151,05		
	3+ kardeş var	194,84		

*p<.001, **p<.01, ***p<.05

Tablo 7'da görüldüğü gibi lise öğrencilerinin yaşam doyumu toplam puan ortalamaları kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2= 33.45$, p<.001). BZCSÖ'den alınan puan ortalamaları kardeş sayısı değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark göstermemektedir ($\chi^2= 3.99$, p>.05). BZCSÖ-Yetkinlik alt boyutundan alınan puan ortalamaları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark görülmektedir ($\chi^2= 45.02$, p<.001). BZCSÖ-Motivasyon alt boyutuna göre alınan puan ortalamaları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark görülmektedir ($\chi^2= 51.75$, p<.001).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile boş zaman ve can sıkıntısı düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Toplam puanın yükselmesi boş zaman can sıkıntısının arttığına işaret ettiği akılda tutulduğunda, ergenlerin yaşam doyumlarının boş zaman can sıkıntısı yaşamlarıyla bağlantılı olmadığı tespit edilmiştir.

Ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile BZCSÖ'nün alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, yetkinlik alt boyutu düzeyleri ile yaşam doyumu arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Yetkinlik alt boyutunda alınan puanların artışı katılımcının boş zamanını yönetme yetkinliğinin azaldığını gösterdiği göz önüne alındığında, boş zamanlarını ve can sıkıntılarını yönetebilen ergenlerin yaşam doyumlarının arttığı anlaşılmaktadır. Ergenlerin yaşam

SXZdoyumunu ile BZCSÖ'nün motivasyon alt boyutu düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin motivasyonları arttıkça yaşam doyumları da artmaktadır. Buna göre öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmeye yönelik motivasyonlarının yüksek oluşu yaşam doyumlarını arttırmaktadır.

Ergenlerin yaşam doyumunu düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmada kadınların yaşam doyumunun erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde kadınların yaşam doyumunun erkeklerden daha yüksek olduğunu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Gün & Bayraktar, 2008; Ünal ve diğ., 2001; Tuzgöl Dost, 2007; Yoltaş, 2007). Kadınların yaşam doyumunun daha yüksek olmasını sağlayan faktörler olarak akademik başarılarının daha yüksek oluşu, ihtiyaç duydukları sosyal desteğin karşılanması ve sosyal uyumlarının yüksek olması gösterilmektedir (Aktaş, 1997; Huebner & Gilman, 2006 Tor, 2010; Yıldırım, 2000). Erkeklerin yaşam doyumunun daha düşük olması ise maddi kazanç sağlamak için bir işte çalışmalarıyla açıklanmaktadır (Özkal & Çetingöz, 2006). Bunlara karşın, Sırbistan'da yapılan bir çalışmaya göre de ergenlerde yaşam doyumunu cinsiyete göre farklılık göstermemektedir (Jovanovic, 2016). Bu noktada kültürel farkların ve cinsiyet rollerinin önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin yaşam doyumunu düzeyleri ve BZCSÖ-Yetkinlik alt boyutu düzeylerinin sınıf düzeyi bakımından anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf düzeyi arttıkça yaşam doyumunu düzeyi azalmaktadır. Literatür incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça sınav kaygısı ve geleceğe dair ümitsizliğin arttığı görülmektedir (Serim, 2016). Bu durumun öğrencilerin yaşam doyumunu etkileyen faktör olabileceği düşünülmektedir Çınar (2015)'e göre ise 10. Sınıf öğrencilerinin en düşük yaşam doyumunu düzeyine sahip bulunmaktadır. Bu farklılık üzerinde, çalışmanın yapıldığı yerin, kültürel ve ekonomik yapısının ve uygulama yapılan okul türünün farklı olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Yetkinlik alt boyutu incelendiğinde ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrencilerin diğer sınıflara göre boş zamanlarıyla ilgili yetkinliklerinin daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Bu farkın, birinci sınıfların uyum sürecinde olmalarından ve son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı sebebiyle ve çalışma yoğunluğu (Serim, 2016) nedeniyle boş zamanlarını yönetememelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Yaş değişkenine göre farklılık incelendiğinde yalnızca yaşam doyumunda anlamlı fark saptanmıştır. Öğrencilerin yaşı arttıkça yaşam doyumları azalmaktadır. Bunun bireyden beklentilerin giderek artması ve gelecek kaygısından kaynaklandığı düşünülebilir (Serim, 2016). Aynı zamanda lise döneminin bir geçiş dönemi oluşu nedeniyle Literatür incelendiğinde lise dönemi öğrenciler için bir değişim ve geçiş dönemidir. Öğrencilerin ergenlik döneminde yaş arttıkça yaşam doyumunu ile ilişkili olan benlik saygıları ve iyi oluşlarının düşük olması, bu araştırmadaki bulguyu destekler niteliktedir (Eriş & İkiz, 2013; Karaca & İkiz, 2014; Korkut, 2012).

Araştırmada yaşam doyumunda, BZCSÖ'nün yetkinlik ve motivasyon alt boyutlarında kardeş sayısı bakımından anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Tek çocuk olanların diğerlerine göre yaşam doyumunun daha yüksek olduğu görülmektedir. Çınar (2015) da çalışmasında kardeş sayısı azaldıkça yaşam doyumunun arttığını ifade etmektedir. Kardeş sayısının artmasıyla ailenin daha sıkı disiplin uygulaması, kardeşler arası rekabet ve çatışma, aile içi iletişim güçlüğü ve çocuğun kendini değerli bir birey olarak görmemesinin diğer grupların daha az doyum elde etmelerinde rol oynadığı düşünülebilir (Çopur, Erkal & Şafak, 2007; Demiriz & Öğretir, 2007). Tek çocuk olanların diğerine göre boş zaman yetkinliklerinin daha fazla oluşunda ailenin imkanlarını tek çocuğa daha iyi aktarabilmesi, akran ihtiyacıyla daha fazla sosyalleşmesi gibi etmenlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada ergenlerin yaşam doyumunu düzeyleri ile boş zaman ve can sıkıntısı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma ergenlerin boş zaman etkinliklerinde sağlıklı aktivitelere yönlendirme edilmelerinin onların yaşam doyumunu arttıracaklarını, yaşam doyumunun ise cinsiyete göre,

yaşa göre ve sınıf düzeyine göre farklılaştığını, lise son sınıfa doğru ergenlerin yaşamdan doyum almama riski altında olduklarını ortaya koyduğu için önemli görülmele birlikte sonuçlar katılımcılarla sınırlıdır. Bunun yanı sıra ileriki araştırmalarda katılımcıların çoğaltılması, nitel çalışma eklenmesi, ailelere ait değişkenlerin eklenmesi ile geliştirilebilir niteliktedir. Çalışma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde boş zaman etkinliklerinde yapılandırılmış etkinliklerin sayısını artırılarak ve katıldıklarında motive olacakları okul kulüplerine yönlendirerek, öğrencilerin yapacağı etkinlikte yetkin olması sağlanarak yaşamdan daha fazla doyum alabilecekleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okul kulüplerinin çeşitliliğini arttırmak önerilmektedir. Rehberlik ve yönlendirme derslerinde yaratıcı düşünmeyi, takım oyunlarını, interaktif ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek güncel konu ve öğeleri içeren etkinlikler yapılması öğrencileri daha istekli hale getirebilir. Bu şekilde öğrenciler yeteneklerini ve ilgilerini daha fazla keşfedip sevdikleri etkinliklere katılarak yaşamdan daha fazla doyum elde edebilirler. Birinci sınıf öğrencilerinin yapılandırılmış boş zaman etkinliklerinde oryantasyon çalışmalarına ağırlık verilmesi onların okula uyumlarını arttırabileceği için önerilmektedir. Ayrıca son sınıf öğrencilerine de stresle başa çıkma yollarıyla ilgili grup rehberliği çalışmalarıyla sınav stresinin etkilerini azaltmak hedeflenebilir. Ergenlerin boş zaman etkinliklerini daha detayla inceleyebilecek araştırmalar yapılması önerilmektedir. Bununla birlikte çalışmaların farklı okul türlerinde okuyan ve daha fazla sayıda ergeni kapsayarak yapılması daha güvenilir sonuçlar alınmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(13), 107-110.
- Arslan, U. (2016). Farkındalık ve Stres: Terapist Öğrencileri İçin Bir Nicelik Çalışması, Mindfulness and Stress: A Quantitative Study of Therapist Trainees. The Journal of Academic Social Science Studies. 48, 345-354. doi: 10.9761/JASSS3476
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Cirhinlioglu, F. G. & Üzeyir, O. K. (2010). İnanç ya da dünya görüşü biçimleri ile intihara yönelik tutum, depresyon ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiler. Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34(1), 1-8.
- Çetin, A. B. & Ceyhan, A. A. (2014). Ergenlerin İnternette Kimlik Denemeleri ve Problemler İnternet Kullanım Davranışları. Addicta: The Turkish Journal on Addictions., 1(2), 5-46.
- Çınar, M. (2015). Ergenlerin problemler internet kullanım davranışları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Aydın Üniversitesi.
- Çopur, Z., Erkal, S., & Şafak, Ş. (2007). Annelerin 12 yaş üzeri çocuklarıyla ilişkilerinde yaşadıkları çatışmaların incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi.
- Dağtaş, E. & Dağtaş, B. (2011). Tüketim kültürü, yaşam tarzları, boş zamanlar ve medya üzerine bir literatür taraması. Eğitim Bilim Toplum 4(14), 4-32.
- Demir, C. & Demir, N. (2007). Bireylerin boş zaman faaliyetlerine katılmalarını etkileyen faktörler ile cinsiyet arasındaki ilişki: Lisans öğrencilerine yönelik bir uygulama. Ege Akademik Bakış Dergisi, 6(1), 36-48.

- Demiray, U. (1987). Açıköğretim fakültesi öğrencilerinin boş zamanları değerlendirme eğilimleri, rekreasyon (boş zamanları değerlendirme). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Demiriz, S. & Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 132-142.
- Erdoğan, M. (2012). Boş zaman etkinliği yapan ve yapmayan üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencilerinin test başarı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Arel Üniversitesi.
- Eriş, Y. & İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *Turkish Studies*, 8(6), 179-193.
- Erol, M. (2016). Genç yetişkinliğin öncesinde olan ergenlerin yaşam doyumunu: Utangaçlık ve öz yeterlik algısının rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(2), 95-103.
- Gander, M.J. & Gardiner, H.W. (2004) Çocuk ve Ergen Gelişimi. İmge Kitapevi: Ankara.
- Gilman, R., Huebner, E. S. & Laughlin, J. E. (2000). A first study of the multidimensional students' life satisfaction scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52, 135-160.
- Gün, Z. & Bayraktar, F. (2008). Türkiye'de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 167-176.
- Haller, M., Hadler, M. & Kaup, G. (2013). Leisure time in modern societies: A new source of boredom and stress?. *Social indicators research*, 111(2), 403-434.
- Hendricks, G., Savahl, S. & Florence, M. (2015). Adolescent peer pressure, leisure boredom, and substance use in low-income Cape Town communities. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 43(1), 99-109.
- Iso-Ahola, S. E. & Weissinger, E. (1990). Perceptions of boredom in leisure: Conceptualization, reliability and validity of the leisure boredom scale. *Journal of Leisure Research*, 22(1), 1-17.
- İkiz, F. E., Asıcı, E., Savcı, M. & Yörük, C. (2015). Problemlerli internet kullanımı ile üniversite yaşamına uyum ilişkisi/relations between problematic internet usage and adaptation to college life. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 34.
- İkiz, F. E. & Görmez, S. K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1216-1225.
- İkiz, F. E., Balcı, F., Balkan, K. & Havan, Y. (2017). Parent-Adolescent Conflict Resolution Model Enhance Time Management, Study Habits and Achievement. In C. Pracana & M. Wang (Ed.) *International Psychological Applications Conference and Trends Book of Proceedings*, [134-138], Lisbon, Portugal.

- Jovanović, V. (2016). The validity of the Satisfaction with Life Scale in adolescents and a comparison with single-item life satisfaction measures: a preliminary study. *Quality of life Research*, 25(12), 3173-3180.
- Karaca, R. & İkiz, F. E. (2014). *Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaküçük, S. (1999). *Rekreasyon Boş Zaman Değerlendirme*. ISBN 975-581-048-X, Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Koç, Z. (2001). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(2), 395-410.
- Korkut, Ş. (2012). Lise öğrencilerinde çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade biçimleri ile benlik saygısı ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.
- Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerde yaşam doyumunu düzeyinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Lin, C. H., Lin, S. L. & Wu, C. P. (2009). The effects of parental monitoring and leisure boredom on adolescents' internet addiction. *Adolescence*, 44(176), 993.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239-263). Springer Netherlands.
- Özer, M. & Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumunu. *Geriatrici*, 6(2), 72-74.
- Özkal, N. & Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(2), 259-275.
- Ragheb, M. G. & Merydith, S. P. (2001). Development and validation of a multidimensional scale measuring free time boredom. *Leisure Studies*, 20(1), 41-59.
- Sabbağ, Ç. & Aksoy, E. (2011). Üniversite öğrencileri ve çalışanların boş zaman etkinlikleri: Adıyaman örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 10-23.
- Sahranç, Ü. (2007). Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumunuyla ilişkili bir akış modeli. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi*.
- Serim, S. (2016). Sınav kaygısı ve geleceğe yönelik umut beklentisi arasındaki ilişki: 17-18 yaş arası İstanbul lise son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Beykent Üniversitesi*.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik (Adolescence)*. Çev. Ed: Figen Çok. İmge Kitabevi Yayınları: Ankara.
- Soylu, Y. & Siyez, D. M. (2014). Boş zaman can sıkıntısı ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 80-95.
- Tor, H. (2010). Türkiye'de çocuk işçiliğinin boyutları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(2), 25-42.
- Ünal, S., Karlıdağ, R. & Yoloğlu, S. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin yaşam doyumunu düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4(2), 113-118.

- Wegner, L., Flisher, A. J., Chikobvu, P., Lombard, C. & King, G. (2008). Leisure boredom and high school dropout in Cape Town, South Africa. *Journal of Adolescence*, 31, 421-431. doi:10.1016/j.adolescence.2007.09.004
- Weybright, E. H., Caldwell, L. L., Ram, N., Smith, E. A. & Wegner, L. (2015). Boredom prone or nothing to do? Distinguishing between state and trait leisure boredom and its association with substance use in South African adolescents. *Leisure sciences*, 37(4), 311-331.
- Yetim, Ü. (1993). Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarıyı yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 167-176.
- Yıldız, M. (2016). The effects of emotional intelligence, life satisfaction and depression according to gender and grade on university students. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (11), 451-474.
- Yoltaş, A. R. (2007). Öğretmen adaylarının yaşam doyumu ve depresyon düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.

ERGEN VE YETİŞKİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE VERSİYONUNUN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ

Ümüt ARSLAN¹

¹İzmir Demokrasi Üniversitesi, E-mail: umut.arslan@idu.edu.tr

Sevgi Sebahat UYGUR²

²Dokuz Eylül Üniversitesi, E-mail: sevgiuygur_92@hotmail.com

Esra ASICI³

³Kilis Üniversitesi, E-mail: esraasici01@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni (EYBFÖ) Türkçe'ye çevirmek ve üniversite öğrencilerinde geçerlik ve güvenirliğini incelemektir. Araştırmanı katılımcılarını 447 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, Türkçe ölçek formunun 18 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının geçerli olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri .64 ile .84 arasında yapı güvenirliği değerleri ise .80 ile .92 arasına değişmektedir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları kapsamında EYBFÖ ile Toronto Bilgece Farkındalık Ölçeği, Ruminatif Düşünme Biçimleri Ölçeği ve PANAS Pozitif Negatif Duygular Ölçeği ile EYBFÖ arasındaki korelasyonlar incelenmiştir ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar belirlenmiştir. Bu sonuçlar 18 madde ve dört alt boyuttan oluşan EYBFÖ Türkçe formunun lisans öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ergen, bilinçli farkındalık, ölçek, geçerlilik, güvenirlik.

THE VALIDITY AND RELIABILITY OF THE ADOLESCENT AND ADULT MINDFULNESS SCALE'S TURKISH VERSION

Abstract

The purpose of this study is to translate the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS) into Turkish and to investigate its' validity and internal reliability in university students. The participants consisted of 447 undergraduate students. The results of confirmatory factor analysis (CFA) showed that a four-factor structure for Turkish AAMS with 18 items. Cronbach alpha values ranged from .64 to .84 and the construct reliability values ranged from .80 to .92. For concurrent validity, the correlation coefficients among the AAMS, the Toronto Mindfulness Scale (TMS), Ruminative Thought Style Questionnaire (RTSQ) and Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) were examined and significant correlations were determined. These results revealed that AAMS with 18 items was a valid and reliable scale for Turkish undergraduate students.

Keywords: Adolescent, mindfulness, validity and reliability.

GİRİŞ

Ruh sağlığına yönelik pozitif yaklaşımlara olan ilginin giderek artmasının bir sonucu olarak psikoloji dünyasına yeni yaklaşımlar dahil olmaya başlamıştır (Fledderus ve diğ., 2010). Bu yaklaşımlardan bir tanesi, bilinçli farkındalık temelli terapilerdir. Bilişsel davranışçı terapilerin üçüncü dalgası olarak kabul edilen bilinçli farkındalık temelli terapiler, son zamanlarda ortaya çıkmış olsa da kısa zamanda popülerlik kazanmış ve kullanım alanlarını yaygınlaştırmıştır (Burch ve Penman, 2017; Masuda ve Tully, 2012).

Budist geleneklerinden Batı kültürüne adapte edilmiş olan (Martin, 1997) ve üçüncü dalga terapilerin özünü oluşturan bilinçli farkındalık (Masuda ve Tully, 2012), araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanarak günümüze gelmiştir. Bilinçli farkındalık, Kabat Zinn (2013) tarafından bireyin şimdiki andaki tüm iç ve dış uyaranları, değiştirmeden, yargısızca, merak, şefkat, kabul ve büyük bir açıklıkla gözlemlendiği zihinsel bir süreç olarak tanımlanırken; Langer (1989) tarafından ise yaratıcılık, farklı yaklaşımlara dair farkındalık ve merakla harmanlanmış öğrenmeye açıklık olarak ifade edilmiştir. Bilinçli farkındalık, Desrosiers ve diğ.'e (2014) göre, şimdiki anı gözlemleme ve bu ana katılım gösterme kapasitesidir. Bilinçli farkındalık, dikkatin öz düzenlenmesi (Bishop ve diğ., 2004; Hayes ve Feldman, 2004); herhangi bir duygu ya da düşüncenin esiri olmadan yaşanan bilinçlilik hali, özgürlük durumudur (Brown ve diğ., 1997). Linehan (1993) ise bilinçli farkındalığı, diğer bilişsel ve davranışsal becerilerimizi kullanabilmemiz için ihtiyaç duyduğumuz temel becerimiz olarak kabul etmektedir.

Yapılan araştırmalar bilinçli farkındalığın, hem fizyolojik hem de psikolojik anlamda insan hayatına pek çok katkısı olduğunu ve insanların yaşam kalitesini yükselttiğini göstermektedir (Ögel, 2015). Bilinçli farkındalık temelli terapiler, kronik ağrı, (Low ve diğ., 2008) stres, (Arch ve Craske, 2010; Taylor ve diğ., 2015), anksiyete (Bowring, 2016; Song ve Lidquist, 2015), depresyon (Arslan, 2018; Huijbers ve diğ., 2016), kanser (Cramer ve diğ., 2012), post travmatik stres bozukluğu (King ve diğ., 2013) gibi rahatsızlıklarda büyük oranda kullanılmakta ve bu terapilerin başarı sağladıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin daha az uyumsuz duygu düzenleme stratejileri kullandıkları (Arch ve Craske, 2010), yaşam doyumu (Yıkılmaz ve Gütül, 2015), benlik saygısı (Bajaj ve diğ., 2016), iyi oluş (Şahin, 2019) ve yaratıcılık (Agnoli ve diğ., 2018) düzeylerinin yüksek olduğu, stresle daha kolay başa çıkabildikleri (Ülev 2014), yüksek öğrenme kapasitesine sahip oldukları (Yamada ve Victor, 2012) bilinmektedir. Bilinçli farkındalık düzeyi düşük olan bireylerin ise uyumsuz başa çıkma ve duygu düzenleme stratejilerini kullandıkları (Brockman ve diğ., 2017; Holton ve diğ., 2016), daha fazla fiziksel ve psikolojik sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Erk, 2016). Ayrıca araştırmalar bilinçli farkındalığın öz yeterlik (Atalay ve diğ., 2017; Soysa ve Wilcomb, 2015), duygu düzenleme, kaygı (Kısmetoğlu, 2019), başa çıkma becerileri, empati (Uygur, 2019), akademik başarı (Güldal, 2019), duygusal iyi oluş (Bluth ve Blanton, 2014), test kaygısı (Cunha ve Paiva, 2013) ve algılanan stres (Edwards ve diğ., 2014) gibi kavramlarla olan ilişkilerini ortaya koymaktadır.

Ruh sağlığının önemli bir yordayıcısı olarak kabul edilen bilinçli farkındalığın (Desrosiers ve diğ., 2014), Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (Kabatt-Zin, 1994), Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (Segal ve diğ., 2002), Kabul ve Kararlılık Terapisi (Hayes ve diğ., 1999), Diyalektik Davranış Terapisi (Linehan, 1993) gibi bilinçli farkındalık kavramını temel alan terapi sistemlerinde ve programlarda etkin bir şekilde kullanılmaya başlanması beraberinde bilinçli farkındalık düzeylerinin ölçülmesi gerekliliğini getirmiştir (Luders ve diğ., 2012). Bunun yanı sıra bilinçli farkındalıkla ilişkili olabilecek diğer kavramların belirlenebilmesine ve modellemelerin test edilebilmesine olan ihtiyaç hala devam etmektedir (İkiz ve Uygur, 2019). Bu kapsamda bilinçli farkındalığı ölçmek için geliştirilen ilk ölçek, Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Özyeşil ve diğ. tarafından uyarlanan yetişkinlere yönelik, tek boyutlu ve 15 maddeden oluşan Bilinçli Farkındalık Ölçeğidir. Bilinçli Farkındalık Ölçeği gibi tek boyutlu ve yetişkinlere yönelik bir envanter olan Freiburg Farkındalık Envanteri, Walach ve diğ. (2006) tarafından geliştirilmiş olup Kalafatoğlu ve Turgut (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçeklerin tek boyutlu bir yapıya sahip olmaları ve bilinçli farkındalığı yeterince yansıtmamaları gibi gerekçelerle alan yazına yeni ve çok boyutlu ölçekler kazandırılmaya başlanmıştır (Çelik ve Kocabıyık, 2018).

Bilinçli farkındalığı ölçmeye yönelik olarak geliştirilen çok boyutlu ölçeklerden bir tanesi, Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği'dir. Baer ve diğ.'in (2006) üniversite öğrencileri üzerinde geliştirdiği ölçeğin 39 maddelik formu Türkçeye Kınay (2013) ve 20 maddelik kısa formu ise Ayalp ve

Hisli Şahin (2018) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin beş alt boyutu; Tanımlama, Gözleme, İçsel Deneyimleri Yargılamama, Farkındalıkla Davranma ve İçsel Deneyimlere Tepkisizlik olarak ifade edilmiştir. Lau ve diğ. tarafından 2006 yılında geliştirilen Toronto Bilgece Farkındalık Ölçeği, Şahin ve Yeniçeri (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup dikkatin bilinçli olarak yönetimi ve merak, açıklık ve kabullenmeye dayalı tutum olmak üzere bilinçli farkındalığın iki alt boyutunu ölçmeyi amaçlayan ve yine yetişkinlere yönelik bir ölçektir. Yetişkinlere yönelik bir diğer ölçek olan Philadelphia Farkındalık Ölçeği, Cardaciotto ve diğ. (2008) tarafından geliştirilen, 2018 yılında Çelik ve Kocabıyık tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan iki alt boyutlu bir ölçektir. Kabul ve Ayrımsama, ölçeğin iki alt boyutunu temsil etmektedir.

Yukarıda bahsedilen ölçeklerin yanı sıra daha spesifik kullanım alanına sahip ve yine yetişkinlere yönelik olan bilinçli farkındalık ölçekleri de alan yazında son zamanlarda yerini almaya başlamıştır. McCaffrey ve diğ. (2017) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Gördesli ve diğ. (2018) tarafından uyarlanan Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği; Erus ve Deniz (2018) tarafından geliştirilen Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği; Frank ve diğ. (2016) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Gördesli ve diğ. (2019) tarafından uyarlanan Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği, bu ölçeklerden bazılarıdır.

Şimdiki çalışmada ise Droutman ve diğ. (2018) tarafından geliştirilen Ergen ve Yetişkinler için Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin (EYBFÖ) Türkçe'ye çevirisi yapılarak üniversite öğrencileri örnekleminde geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amaçlanmaktadır. EYBFÖ bilinçli farkındalığı dört alt boyutu ile ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu alt boyutlar; (1) dikkat ve farkındalık, (2) reaktif olmamak, (3) yargılayıcı olmamak ve (4) kendini kabuldür. 19 maddelik, 5'li Likert tipinde olan bu ölçek, beş farklı örneklem grubu üzerinde geliştirilmiştir. Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının yapılan çalışmalar sonucunda .79-.87 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler, ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilinçli farkındalık anlaşılması ve değerlendirilmesi güç bir kavramdır. Bu nedenle, bilinçli farkındalığı değerlendirirken alan yazında hali hazırda var olan ölçme araçlarının ele aldığı boyutlardan farklı boyutlara odaklanan bir ölçme aracının literatüre kazandırılması yararlı olacaktır. Bu bağlamda, hem ergen hem de yetişkin örneklemelerini hedefleyen EYBFÖ'nin yurt içi alan yazına kazandırılmasının bilinçli farkındalıkla ilgili çalışmalara ışık tutacağına inanılmaktadır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırma için 468 ($\chi_{\text{yas}}=21.56$, $SS=4.71$) lisans öğrencisinden veri toplanmıştır. Katılımcıların %68.4'ü (n:320) cinsiyetini kadın, %31'i (n:145) erkek, %0.6'sı (n:3) diğer olarak belirtmiştir. Katılımcıların %44'ü (n:206) birinci sınıf, %31.6'sı (n:148) ikinci sınıf, %8.5'i (n:40) üçüncü sınıf, %3.2'si (n:15) dördüncü sınıf ve %12.6'sı (n:59) da beşinci sınıf öğrencisidir. 72 öğrenci (%15.4) ekonomik durumunun düşük, 386'sı (%82.5) orta, 10 'u (%2.1) de yüksek olduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın verileri toplam 468 lisans öğrencisinden elde edilmiş olmasına rağmen, analiz aşamasında uç değer olduğu belirlenen 21 gözlem veri setinden çıkarıldığı için araştırmanın analizleri 447 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama Araçları

Ergen ve Yetişkinler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EYBF). EYBF Droutman ve diğ. (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek bilinçli farkındalığı dört öge aracılığıyla ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu dört öge (1) dikkat ve farkındalık, (2) reaktif olmamak, (3) yargılayıcı olmamak ve (4) kendini kabuldür. *Dikkat ve farkındalık*, dikkati odaklama ve sürdürme, çevredekilerin, düşüncelerin, duyguların ve

duyumların farkında olma yeteneğini ifade etmektedir. *Reaktif olmamak*, düşünceleri ve duyguları bastırmama, onları kabul etme ve onaylama yeteneğini anlatmaktadır. *Yargılayıcı olmama*, kişinin kendi düşünceleri, görüşleri ve hislerinin değerlendirilmesini engellemesini; ancak bunu yaparken onları gözlemlemesini ifade etmektedir. *Kendini kabul* ise kişinin benliğini eleştirmeksizin kabul etmesini anlatmaktadır. Ölçekte toplam 19 madde vardır. İlk boyut 9, ikinci boyut 3, üçüncü boyut 4 ve dördüncü boyut 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi derecelendirmeye dayalıdır (1=*Hiçbir zaman doğru değil*, 5= *Her zaman doğru*). Tüm alt ölçeklerde artan puanlar ölçülen özelliğin daha çok var olduğu anlamına gelmektedir.

Toronto Bilgece Farkındalık Ölçeği (TBFÖ). Orijinal TBFÖ Lau ve diğ. (2006) tarafından 5'li Likert tipine (0= *Kesinlikle katılmıyorum* 4= *Kesinlikle katılıyorum*) dayalı olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Hisli Şahin ve Yeniçeri (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek farkındalığı merak ve etkilenmeden izleme olmak üzere iki boyutta değerlendirmektedir. *Merak*; açıklık ve kabullenmeye dayalı bir tutumu, *etkilenmeden izleme*; dikkatin bilinçli olarak yönetimini ölçmeyi amaçlamaktadır. Toplam 13 maddeden oluşan ölçeğin merak alt boyutu 6, etkilenmeden izleme alt boyutu ise 7 madde içermektedir. Her bir alt boyuttan alınan puanların artması ilgili alt boyutun ölçtüğü özelliğin daha çok var olduğu anlamına gelmektedir.

Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği (RDBÖ). Orijinal ölçek formu Brinker ve Dozois (2009) tarafından geliştirilen ölçek, Türkçeye Karatepe (2010) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek ruminasyon yapma eğilimini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. 20 maddeden oluşan ölçek 7'li Likert tipindeki (1= *Asla doğru değil*, 7= *Tamamen doğru*) ölçekten alınan puanların artması bireyin ruminasyon yapma eğiliminin artması anlamına gelmektedir.

Pozitif Negatif Duygu Ölçeği (PANAS). İngilizce versiyonu Watson ve diğ. (1988) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarını Duru (1998) ve Gencoz (2000) gerçekleştirmiştir. Ölçek pozitif ve negatif olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Pozitif duygular; ilgili, heyecanlı, güçlü, hevesli, gururlu, uyanık, ilhamlı, kararlı, dikkatli ve aktif duygularını içermektedir. Negatif duygular ise; sıkıntılı, mutsuz, uçlu, ürkmüş, düşmanca, asabi, utanmış, tedirgin ve korkmuş duygularını içermektedir. Her bir alt boyutta 10 madde olmak üzere ölçekte toplam 20 madde yer almaktadır. 5'li Likert tipine dayalı olan ölçme aracının her bir alt boyutundan alınan puanların artması bireyin o duygu durumunu daha çok yaşadığı anlamına gelmektedir.

İşlem ve Veri Analizi

Veriler Etik Kurul Başkanlığı'ndan uygulama izni alındıktan sonra 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde online olarak toplanmıştır. Ölçek formları Google Forms aracılığıyla online ortama taşınmış ve öğrencilerle anket linki paylaşılmıştır. Öğrencilere çalışmaya katılımın gönüllü olduğu, istedikleri zaman anketi doldurmaktan vazgeçebilecekleri ifade edilmiştir. Sınıf ortamında gerçekleştirilen anket uygulamaları ortalama 20 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi SPSS 22.00 ve LISREL 9.1 istatistik paket programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi; ölçüt bağımlı geçerliği Pearson momentler çarpımı korelasyonu; madde analizi düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ve bağımsız örneklem için *t* testi; güvenilirliği ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve yapı güvenilirliği aracılığıyla incelenmiştir.

BULGULAR

Dilsel Eşdeğerlik

EYBFS'nin Türkçeye uyarlama çalışmasını gerçekleştirmek için sırasıyla (a) ölçeği geliştiren yazarlardan birinden (Vita Droutman) izin alındı, (b) bir çeviri kurulu oluşturuldu (psikolojik ve danışmanlık alanında ileri düzey İngilizce bilen üç öğretim üyesi ve Türk Dili ve Edebiyatı alanından bir öğretim üyesi), (c) ölçeğin Türkçeye çevirisi yapıldı ve dilbilgisi ve anlaşılabilirlik açısından incelendi, (d) ölçeğin orijinal maddelerini bilmeyen bir öğretim üyesi tarafından İngilizce'ye geri çevirisi yapıldı, (e) Vita Droutman'dan ölçeğin geri çevirisinin orijinalini yansıttığı onayı alındı, (f) 61 öğrencinin (yaş ort:24.15, std sap:9.79) katılımıyla ölçeğin dilsel eşdeğerliği istatistiksel olarak üç hafta arayla test - tekrar test yapılarak incelendi, ve (g) Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayısı ile öğrencilerin İngilizce ve Türkçe formdan aldıkları toplam puanlar arasında pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğu saptandı($r = .85, p < .001$).

Yapı Geçerliliği

Kültürlerarası ölçek uyarlama çalışmalarında analizlere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile başlanarak, geçerliliği kanıtlanmış olan orijinal ölçek yapısının hedef kültürde korunup korunmadığının incelenmesi önerilmektedir (Çokluk ve diğ., 2012; Seçer, 2015). Bu nedenle yapı geçerliliği çalışması kapsamında, ölçeğin Türk kültüründeki model uyumu DFA aracılığıyla test edilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi yapmak için 468 lisans öğrencisinden veri toplanmış ve analize başlanmadan önce veri temizliği yapılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda uç değer olduğu belirlenen 21 gözlem veri setinden çıkarılmış ve analizler 447 kişilik örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir. Modelin iyi uyum göstergeleri olarak χ^2/df , RMSEA, GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI, IFI, RMR ve SRMR değerleri hesaplanmıştır (Brown, 2006; Hooper ve diğ., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004). Yapılan birinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1.

Birinci Düzey DFA Sonuçları

	Mükemmel/iyi uyum ölçütü	Araştırma bulguları	
		İlk DFA (19 madde)	Son DFA (18 madde)
χ^2		350.15	193.08
df		146	127
χ^2/df	≤ 2.00	2.40	1.52
RMSEA	$\leq .06$	.06	.03
GFI	$\geq .95$	.92	.95
AGFI	$\geq .90$	.90	.94
CFI	$\geq .95$	.94	.98
NFI	$\geq .95$	.90	.95
NNFI	$\geq .95$	.93	.98
IFI	$\geq .90$	.94	.98
RMR	$\leq .05$	.05	.04
SRMR	$\leq .05$	.06	.04

Tablo 1’de görüldüğü gibi, AAMS’nin Türkçe formunun yapı geçerliğini test etmek için yapılan ilk birinci düzey DFA sonucunda 19 madde ve 4 faktörden oluşan yapının ki-kare uyum değerinin anlamlı ($\chi^2/df=350.15$, $sd=146$, $p=.000$) ve χ^2/sd değerinin 2.40 olduğu belirlenmiştir. Uyum indeks değerleri ise RMSEA= .06, GFI= .92, AGFI= .90, CFI= .94, NFI= .90, NNFI= .93, IFI= .94, RMR = .05, SRMR= .06 olarak hesaplanmıştır. Faktör yükleri incelendiğinde; madde 1’in .40’tan düşük olduğu saptanmıştır. Bu nedenle, madde1 çıkarılarak 18 madde için DFA yenilenmiş ve modifikasyon önerileri doğrultusunda kovaryans bağlantıları (madde3-madde2 ve madde14-madde13 arasında) gerçekleştirilmiştir. Yapılan son DFA sonucunda, tüm uyum değerlerinin yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır ($\chi^2/sd=1.52$, RMSEA= .03, GFI= .95, AGFI= .94, CFI= .98, NFI= .95, NNFI= .98, IFI= .98, RMR = .04, SRMR= .04). EYBFÖ’ne ait aritmetik ortalama, standart sapma, standart yük ve t değerleri Tablo 2’de verilmektedir.

Table 2.

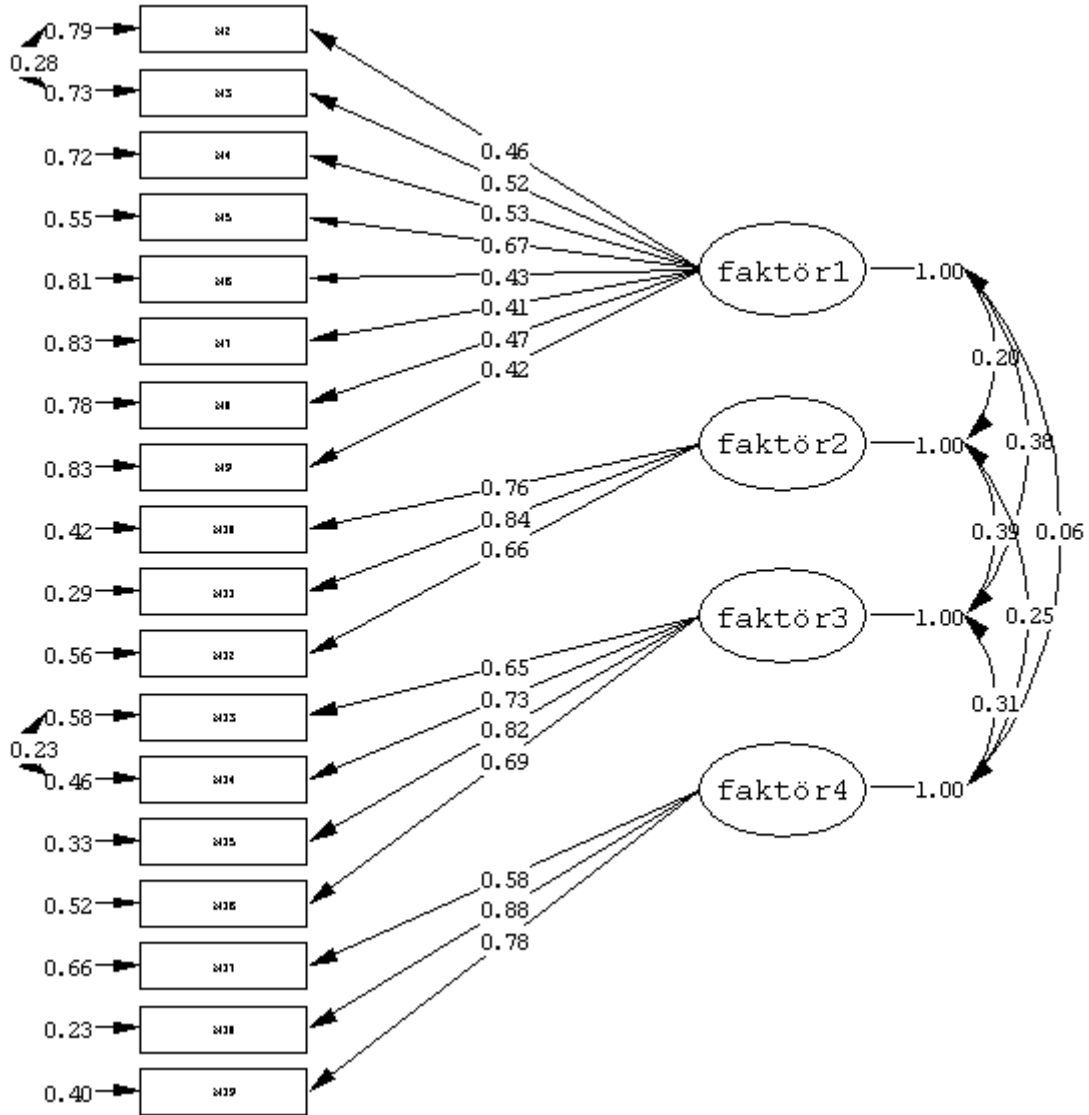
EYBFÖ’ne Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Yük ve T Değerleri

Faktörler	Maddeler	Art. Ort.	Std. sapma	Std. yük	t
	madde2	4.05	.93	.46	8.57*
	madde3	3.69	1.04	.52	9.89*
Dikkat ve farkındalık	madde4	4.23	.84	.53	10.24*
	madde5	4.27	.80	.67	13.23*
	madde6	3.74	.99	.43	8.20*
	madde7	4.11	.86	.41	7.70*

	madde8	3.68	.85	.47	8.91*
	madde9	4.22	.77	.42	7.84*
Reaktif olmama	madde10	3.67	.93	.76	16.85*
	madde11	3.82	.91	.84	18.85*
	madde12	3.49	1.09	.66	14.36*
Yargılayıcı olmama	madde13	3.98	.90	.65	13.57*
	madde14	3.93	.90	.73	16.09*
	madde15	3.88	.92	.82	18.39*
	madde16	3.79	.94	.69	15.09*
Kendini kabul	madde17	3.04	1.02	.58	12.36*
	madde18	3.10	1.07	.88	19.07*
	madde19	3.04	1.07	.78	16.77*

* $p < .001$

Tablo 2’de görüldüğü gibi, EYBFÖ’nin Türkçe formunda yer alan maddelere ilişkin faktör yük değerleri .41 ile .88 arasında değişmektedir. Ayrıca tüm değişkenler gizil değişkeni açıklamada manidar t değerine sahiptir. Birinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin path diagramı Şekil 1’de verilmektedir.



Şekil 1. Birinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin path diagramı

EYBFÖ'nin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; dikkat ve farkındalık ile reaktif olmama ($r=-.15, p=.001$), yargılayıcı olmama ($r=-.24, p=.00$) ve kendini kabullenme ($r=-.05, p=.26$) arasında negatif yönde; reaktif olmama ile yargılayıcı olmama ($r=.31, p=.000$), ve kendini kabul ($r=.25, p=.000$) arasında pozitif yönde, yargılayıcı olmama ile kendini kabul arasında ($r=.24, p=.000$) da pozitif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Madde Analizi Sonuçları

Madde analizi kapsamında madde toplam korelasyonu değerleri belirlenmiş ve ölçekten alınan toplam puanlarına göre belirlenen alt ve üst %27'lik grupların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki farklar bağımsız örneklem için t testi aracılığıyla incelenmiştir. Maddi analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3.

Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Madde toplam korelasyonu değeri	Alt-üst %27'lik gruplara ait t değeri
Madde2	.30	-6.97*
Madde3	.35	-5.47*
Madde4	.31	-3.54*
Madde5	.40	-4.47*
Madde6	.24	-5.04*
Madde7	.22	-5.66*
Madde8	.28	-5.94*
Madde 9	.25	-2.94*
Madde10	.42	-8.56*
Madde11	.40	-9.09*
Madde12	.38	-7.85*
Madde13	.41	-6.14*
Madde14	.49	-6.97*
Madde15	.53	-7.14*
Madde16	.46	-8.18*
Madde17	.32	-10.33*
Madde18	.35	-11.03*
Madde19	.32	-9.92*

* $p=.000$

Tablo 3'te görüldüğü gibi, EYBFÖ'nin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri .22 ile .53 arasında değişmektedir. Alt ve üst %27'lik grupların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların karşılaştırıldığı bağımsız örneklem için t testi sonuçları, gruplar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğunu göstermiştir.

Ölçüt bağımlı geçerlik

EYBFÖ'nin ölçüt bağımlı geçerliğini test etmek için, EYBFÖ ile Toronto Bilgece Farkındalık Ölçeği, Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği ve Pozitif Negatif Duygu Ölçeği (PANAS) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.

EYBFÖ'nin Ölçüt Bağıntılı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

	Dikkat ve farkındalık	Reaktif olmama	Yargılayıcı olmama	Kendini kabul	Toplam
Toronto bilgece farkındalık					
Etkilenmeden izleme	.19**	.04	-.05	.10*	.17**
Merak	.12*	-.15**	-.25**	-.11*	-.13**
Ruminatif düşünme biçimi	.06	-.35**	-.09	-.43**	-.34**
PANAS					
Olumlu	.23**	-.02	-.13**	.09	.13**
Olumsuz	.04	-.24**	-.06	-.38**	-.27**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4'te görüldüğü gibi, EYBFÖ'nin dikkat ve farkındalık alt boyutu ile etkilenmeden izleme ($r = .19$, $p < .01$), merak ($r = .12$, $p < .05$) ve pozitif duygular ($r = .23$, $p < .01$) arasından istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler vardır. Reaktif olmama alt boyutu ise merak ($r = -.15$, $p < .01$), ruminatif düşünme biçimi ($r = -.35$, $p < .01$) ve negatif duygular ($r = -.24$, $p < .01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönde ilişkiler vardır. Yargılayıcı olmama ile merak ($r = -.25$, $p < .01$) ve pozitif duygular arasında ($r = -.13$, $p < .01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler saptamıştır. Kendini kabul ile ruminatif düşünme biçimi ($r = -.43$, $p < .01$) ve negatif duygular ($r = -.38$, $p < .01$) arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler vardır. Son olarak EYBFÖ'nden alınan toplam puanlar ile etkilenmeden izleme ($r = .17$, $p < .01$) ve pozitif duygular ($r = .13$, $p < .01$) arasında pozitif yönde; merak ($r = -.13$, $p < .01$), ruminatif düşünme ($r = -.34$, $p < .01$) ve negatif duygular ($r = -.27$, $p < .01$) arasında negatif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Güvenirlilik

EYBFÖ'nin güvenirliliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve yapı güvenirliliği aracılığıyla incelenmiştir. Cronbach alfa değeri dikkat ve farkındalık için .71, reaktif olmama için .78, yargılayıcı olmama için .84, kendini kabul için .72 ve ölçeğin bütünü için .64 olarak hesaplanmıştır. Yapı güvenirliliği ise, dikkat ve farkındalık için .72, reaktif olmama için .80, yargılayıcı olmama için .82, kendini kabul için .80 ve ölçeğin bütünü için .92 olarak hesaplanmıştır.

TARTIŞMA

EYBFÖ'nin dilsel eş değerlik çalışmaları kapsamında hem ölçeği geliştiren araştırmacıdan Türkçe maddelerin orijinal anlamına koruduğuna ilişkin olumlu görüş alınmış hem de İngilizce ve Türkçe formlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, EYBFÖ dilsel eş değeriğe sahiptir.

EYBFÖ'nin yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan birinci düzey DFA sonucunda 18 maddeden ve dört alt boyuttan oluşan yapısının model uyum indekslerinin ($\chi^2/sd = 1.52$, RMSEA = .03, GFI = .95, AGFI = .94, CFI = .98, NFI = .95, NNFI = .98, IFI = .98, RMR = .04, SRMR = .04) yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır (Brown, 2006; Hooper ve diğ., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004). EYBFÖ'nin faktör yük değerleri dikkat ve farkındalık alt boyutunda .41- ile .67 arasında, reaktif olmama alt boyutunda .66 ile .84, yargılayıcı olmama alt boyutunda .65 ile .82, kendini kabul alt boyutunda .58 ile .88 arasında değişmektedir. Literatürde madde faktör yükü değerinin .32'den yüksek olması gerektiği vurgulanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Buna göre, EYBFÖ Türkçe formu için elde edilen madde faktör yük değerleri yeterli düzeydedir. Orijinal ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin madde faktör yükleri dikkat

ve farkındalık alt boyutunda .43 ile .64 arasında, reaktif olmama alt boyutunda .73 ile .82, yargılayıcı olmama alt boyutunda .56 ile .77, kendini kabul alt boyutunda .68 ile .85 arasında değişmektedir.

EYBFÖ'nin dikkat ve farkındalık alt boyutu ile reaktif olmama ve yargılayıcı olmama alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Ancak dikkat ve farkındalık ile kendini kabul arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olmadığı belirlenmiştir. Reaktif olmama ile yargılayıcı olmama ve kendini kabul arasında ve yargılayıcı olmama ile kendini kabul arasında düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Orijinal ölçek geliştirme çalışmasında da alt boyutlar arasında düşük düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

EYBFÖ'nin ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması kapsamında; Toronto Bilgece Farkındalık Ölçeği, Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği ve Pozitif Negatif Duygu Ölçeği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular dikkat ve farkındalık alt boyutu ile etkilenmeden izleme, merak ve pozitif duygular arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Reaktif olmama alt boyutu ile merak, ruminatif düşünme biçimi ve negatif duygular arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişkiler vardır. Yargılayıcı olmama ile merak ve pozitif duygular arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Kendini kabul ile ruminatif düşünme biçimi arasından orta düzeyde, negatif duygular arasında ise düşük düzeyde negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak, EYBFÖ'nden alınan toplam puanlar ile etkilenmeden izleme ve pozitif duygular arasında düşük düzeyde pozitif yönde; merak, ruminatif düşünme ve negatif duygular arasında ise negatif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, EYBFÖ'nin ölçüt bağıntılı geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Madde analizi çalışmaları kapsamında düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri ve alt ve üst %27'lik grupların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki farklar incelenmiştir. Sonuçlar, ölçek maddelerinin ölçeğin bütünü ile uyumlu, ölçülecek özelliği (Erkuş, 2012), yüksek ve düşük puanları ayırt etme açısından yeterli olduğunu göstermiştir (Can, 2014).

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve yapı güvenirliliği aracılığıyla incelenmiştir. Cronbach alfa değeri dikkat ve farkındalık için .71, reaktif olmama için .78, yargılayıcı olmama için .84, kendini kabul için .72 ve ölçeğin bütünü için .64 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısının .60-.80 arasında olması durumunda ölçme aracının güvenilir olduğu vurgulanmaktadır (Kayış, 2014). EYBFÖ'nin yapı güvenirliliği, dikkat ve farkındalık için .72, reaktif olmama için .80, yargılayıcı olmama için .82, kendini kabul için .80 ve ölçeğin bütünü için .92 olarak hesaplanmıştır. Yapı güvenirliliği değerinin .70 ve üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Nunally, 1978). Buna göre, EYBFÖ'nin güvenilir olduğu söylenebilir. Orijinal ölçek geliştirme çalışmasında da 18-25 yaş aralığındaki katılımcılarda ölçeğin Cronbach alfa güvenilir katsayısı dikkat ve farkındalık için .78, reaktif olmama için .77, yargılayıcı olmama için .77, kendini kabul için .77 ve ölçün bütünü için .81 olarak bulunmuştur.

Sınırlılıklar ve Tavsiyeler

Bu çalışmada Türkçe dil geçerliliği değerlendirilen Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Türkçe versiyonunun bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Birinci olarak ölçeğin dört maddesinin madde toplam korelasyonu .30'un altındadır. İkinci olarak, ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha .64 olarak hesaplanmıştır. Son olarak, ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle olan korelasyonu düşüktür. Bu sonuçlar kabul edilebilir olsa da ölçeğin başka örnekleme geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarıyla desteklenmesi tavsiye edilmektedir. Bu çalışma Türkiye'de uygulanan bilinçli farkındalık çalışmalarına katkı sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Agnoli, S., Vanucci, M., Pelagatti, C. ve Corazza, G. E. (2018). Exploring the link between mind wandering, mindfulness, and creativity: A multidimensional approach. *Creativity Research Journal*, 30(1), 41-53.
- Aldao A, Nolen-Hoeksema S. ve Schweizer S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychological Review*. 30, 217–237.
- Arch J.J. ve Craske M.G. (2010). Laboratory stressors in clinically anxious and non-anxious individuals: the moderating role of mindfulness. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 495–505.
- Arslan, I. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86.
- Aslan Gördesli, M., Arslan, R., Çekici, F., Aydın Sünbül, Z. ve Malkoç, A. (2019). The psychometric properties of the mindfulness in teaching scale in a Turkish sample. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 381-386. <https://dx.doi.org/10.13189/ujer.2019.070210>
- Atalay, Z., Aydın, U., Taylan, R. D., Bulgan, G. ve Özgülük, S. B. (2017). *Bilinçli-farkındalık (mindfulness) temelli psiko-eğitim programının öğrencilerin matematik kaygısı, tutumları ve öz yeterlikleri üzerindeki etkisi*. Tübitak Sobag Projesi, Proje No: 115K450.
- Ayalp, H. D. ve Hisli Şahin, N. (2018). Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği-Kısa Formu'nun (BFBFÖ-K) Türkçe uyarlaması. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(3), 117-127.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. ve Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Bajaj, B., Robins, R. W. ve Pande, N. (2016). Mediating role of self-esteem on the relationship between mindfulness, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*, 96, 127-131.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S. L., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J. ve diğ., (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology Science and Practice*, 11, 230–241.
- Bluth, K. ve Blanton, P.W. (2014). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1298-1309.
- Bowring, A. (2016). The use of hypnosis as an adjunct to mindfulness based CBT and Psychodynamic Theory to treat anxiety and migraines. *Australian Journal of Clinical & Experimental Hypnosis*. 41(1), 63-72.
- Brinker JK, Dozois JA. Ruminative Thought Style and Depressed Mood. *Journal of Clinical Psychology*. 2009; 65(1);1-19
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P. ve Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behaviour Therapy*, 46(2), 91-113.
- Brown, K.W. ve Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Brown, K.W., Ryan, R.M. ve Creswell, D.J. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211- 237. doi:10.1080/10478400 701598298.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Burch, V. ve Penman, D (2017). *Sağlık için farkındalık: Ağrıyı dindirmek, stresi azaltmak ve sağlığa kavuşmak için pratik bir rehber*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Can, A. (2014). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E. ve Farrow, V. (2008). The assessment of presentmoment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*, 15(2), 204– 223.

- Cramer, H., Lauche, R., Paul, A. ve Dobos, G. (2012). Mindfulness-based stress reduction for breast cancer a systematic review and meta-analysis. *Current Oncology*, 19(5), 343-352.
- Cunha, M. ve Paiva, M. J. (2012). Text anxiety in adolescents: The role of self-criticism and acceptance and mindfulness skills. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 533-543.
- Çelik, H., ve Kocabıyık, O.O. (2018). Philadelphia Farkındalık Ölçeği (PFÖ)'nin türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 128-144.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi
- Desrosiers, A., Klemanski, D.H. ve Nolen-Hoeksema, S. (2013). Mapping mindfulness facets on to dimensions of anxiety and depression. *Behavioral Therapy*, 44, 373-384.
- Desrosiers, A., Vine, V., Curtiss, J. ve Klemanski, D.H. (2014). Observing nonreactively: A conditional process model linking mindfulness facets, cognitive emotion regulation strategies, and depression and anxiety symptoms. *Journal of Affective Disorders*, 165, 31-37. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.04.024>.
- Droutman, V., Golub, I., Oganessian, A. ve Read, S. (2018). Development and initial validation of the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS). *Personality and Individual Differences*, 123, 34-43.
- Duru, Ç. (1998). Anxiety and depression: Searching the distinctive and overlapping features. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Edwards, M., Adams, E. M., Waldo, M., Hadfield, O. D., & Biegel, G. M. (2014). Effects of a mindfulness group on Latino adolescent students: Examining levels of perceived stress, mindfulness, self-compassion, and psychological symptoms. *The Journal for Specialists in Group Work*, 39(2), 145-163.
- Erk, S. (2016). *Şimdiki zamanın içinde: Mindfulness anı yönetme sanatı*. İstanbul: Koton Kitap.
- Erkuş, A. (2012). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erus, S. M., & Deniz, E. (2018). Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin geliştirmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(2), 96-113.
- Fledderus, M., Bohlmeijer, E. T., Smit, F. ve Westerhof, G. J. (2010). Mental health promotion as a new goal in public mental health care: A randomized controlled trial of an intervention enhancing psychological flexibility. *American Journal of Public Health*, 100(12), 2372-2372.
- Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the mindfulness in teaching scale. *Mindfulness*, 7(1), 155-163.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Gördesli, M. A., Arslan, R., Çekici, F., Sünbül, Z. A., & Malkoç, A. (2018). The psychometric properties of Mindfulness in Parenting Questionnaire (MIPQ) in Turkish sample. *European Journal of Education Studies*.
- Güldal, Ş.T. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli ergenlere yönelik psiko-eğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hayes, A. M. ve Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology Science and Practice*, 11, 255-262.

- Hisli Şahin, N. ve Yeniçeri, Z. (2015). "Farkındalık" üzerine üç araç: Psikolojik Farkındalık, Bütünleyici Kendilik Farkındalığı ve Toronto Bilgece Farkındalık Ölçekleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 48-64.
- Holton, M. K., Barry, A. E. ve Chaney, J. D. (2016). Employee stress management: An examination of adaptive and maladaptive coping strategies on employee health. *Work*, 53(2), 299-305.
- Hooper, D, Coughlan, J and Mulu-öülen, M (2008) Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999), "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives," *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2007), *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Huijbers, M.J., Spinhoven, P., Van S., Digna J.F., Nolen, W.A. ve Speckens, A. E.M. (2016). Patients with a preference for medication do equally well in MindfulnessBased Cognitive Therapy for recurrent depression as those preferring mindfulness. *Journal of Affective Disorders*, 195, 32-39. doi: 10.1016/j.jad.2016.01.041.
- İkiz, F.E. ve Uygur, S.S. (2019). The effect of mindfulness-based programs on coping with test anxiety: A systematic review Sınav kaygısıyla başa çıkmada bilinçli farkındalık temelli programların etkiliği: Sistematik bir derleme. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 164-191.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your mind and body to face stress, pain, and illness*. New York: Delacorte.
- Kalafatoğlu, Y. ve Turgut, T. (2017). Another benefit of mindfulness: Ethical behaviour. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 772-782.
- Karatepe, H. T. (2010). Ruminatif düşünce biçimi ölçeği'nin türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yayımlanmamış uzmanlık tezi, TC Sağlık Bakanlığı, İstanbul*.
- Kayış, A. (2014). Güvenirlik analizi. Şerif Kalaycı, (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli statistik teknikleri* içinde (s. 403-424). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kınay, F. (2013). *Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kısmetoğlu, G. (2019). *15-18 yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- King, A. P., Erickson, T. M., Giardino, N. D., Favorite, T., Rauch, S. A., Robinson ve diğ. (2013). A pilot study of group mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) for combat veterans with posttraumatic stress disorder (PTSD). *Depression and Anxiety*, 30(7), 638-645.
- Langer, E.J. (1989). *Mindfulness*. New York: Perseus Books.
- Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L.,Devins, G. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, 62(12), 1445-1467.
- Linehan, M. M. (1993). *Skills training manual for treating borderline personality disorder*. Guilford Press: New York.
- Low, K.H., Lim, C., Ko, H.W. ve Edery, I. (2008). Natural variation in the splice site strength of a clock gene and species-specific thermal adaptation. *Neuron*, 60(6), 1054-1067.
- Luders, E., Kurth, F., Toga, A. W., Narr, K. L., & Gaser, C. (2013). Meditation effects within the hippocampal complex revealed by voxel-based morphometry and cytoarchitectonic probabilistic mapping. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 398. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00398>

- Martin, J.R. (1997) Mindfulness: A proposed common factor. *Journal of Psychotherapy Integration*, 7, 291-312.
- Masuda, A. ve Tully, E. C. (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 17(1), 66-71.
- McCaffrey, S., Reitman, D., & Black, R. (2017). Mindfulness in Parenting Questionnaire (MIPQ): Development and validation of a measure of mindful parenting. *Mindfulness*, 8(1), 232-246.
- Nunnally J.C. (1978) An Overview of Psychological Measurement. In: Wolman B.B. (eds) *Clinical Diagnosis of Mental Disorders*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2490-4_4
- Ögel, K. (2015). *Farkındalık (ayırmsama) ve kabullenme temelli terapiler*. Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(159), 226-237.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Guilford Press.
- Song, Y. ve Lindquist, R. (2015). Effects of mindfulness-based stress reduction on depression, anxiety, stress and mindfulness in Korean nursing students. *Nurse Education Today*, 35(1), 86-90.
- Soysa, C. K. ve Wilcomb, C. J. (2015). Mindfulness, self-compassion, self-efficacy, and gender as predictors of depression, anxiety, stress, and well-being. *Mindfulness*, 6(2), 217-226.
- Şahin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 151-176.
- Şahin, N. H. ve Yeniçeri, Z. (2015). Farkındalık üzerine üç araç: Psikolojik Farkındalık, Bütünleyici Kendilik Farkındalığı ve Toronto Bilgece Farkındalık Ölçekleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 48-64.
- Taylor, B. L., Cavanagh, K., & Strauss, C. (2016). The effectiveness of mindfulness-based interventions in the perinatal period: a systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, 11(5). doi: 10.1371/journal.pone.0155720
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10694-000>
- Uygun, S.S. (2019). Ergenlerin bilinçli farkındalığının yordanmasında başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(55), 1247-1279.
- Ülev, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N. ve Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1543-1555.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070
- Yamada, K. ve Victor, T. L. (2012). The impact of mindful awareness practices on college student health, well-being, and capacity for learning: A pilot study. *Psychology Learning & Teaching*, 11(2), 139-145.

Yıkılmaz, M. ve Gdl, M. D. (2015). niversite ğrencilerinde yaşamda anlam, bilinçli farkındalık, algılanan sosyoekonomik düzey ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 297-315.

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ MÜZİK BÖLÜMLERİ ÖZEL YETENEK SINAVLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ VE GENEL DEĞERLENDİRMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

A. Metin KARKIN¹

¹ İzmir Demokrasi Üniversitesi, E-mail: metin.karkin@idu.edu.tr

Pınar ŞAHİN²

² İzmir Demokrasi Üniversitesi, E-mail: pinar.sahin@idu.edu.tr

Orçun BERRAKÇAY³

³ İzmir Demokrasi Üniversitesi, E-mail: orcun.berrakcay@idu.edu.tr

Özet

Bilindiği üzere, her yıl Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) tarafından gerçekleştirilmektedir. YKS'ye başvuran tüm adayların bu sınavın oturumu olan 'Temel Yeterlik Testi'ne (TYT) katılmaları gerekmektedir. Merkezi sınavla yerleşmeyip Özel Yetenek Sınavlarına giren adaylardan ise TYT sınavından en az 150 taban puan alması zorunludur. Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri özel yetenek sınavları her üniversitede değişik içeriklerde uygulanmaktadır. İzmir Demokrasi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'ne özel yetenek sınavı ile ilk öğrencilerin alındığı 2018 yılı ve sonrasında 2019, 2020 yıllarında gerçekleştirilen özel yetenek sınavlarındaki puanlamalar değerlendirmeye esas alınmıştır. Alan dışı liselerden mezun olan aday öğrenciler, bu sınavlarda farklı katsayı sistemi hesaplaması uygulanarak değerlendirilirler.

Bu çalışmanın genel amacı; Güzel Sanatlar Fakülteleri müzik bölümlerinde uygulanan, özel yetenek sınavlarında yerleştirme hesaplamasında kullanılan ÖSYM (TYT puanı), AOBP (Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı) ÖYSP (Özel Yetenek Sınav Puanı) ve bu katsayı puanlarının alan ve alan dışından sınava katılan öğrencilere nasıl yansıdığına karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. İzmir Demokrasi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde, 2018-2019-2020 yıllarında gerçekleştirilen özel yetenek sınavlarında adayların ortalama puanları incelenerek araştırmanın verileri toplanmıştır. Bu veriler grafiksel tablolar üzerinden analiz edilmiştir. Üç yıl sürecince yapılan yetenek sınavlarında; sayısal anlamda adayların her yıl artış gösterdiği, alandan ve alan dışından gelen adayların yetenek sınavında TYT puanının da etkili olmasından dolayı puanlamalarda farklılıkların görüldüğü tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, belirtilen yıllarda sınava giren ve 50 baraj puanın üzerinde puan alan adaylar oluşturmaktadır. Baraj puanın altında kalan adaylar ise değerlendirmeye alınmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenek sınavı, müzikoloji, müziksel işitme, TYT.

A RESEARCH ON THE COMPARATIVE ANALYSIS AND GENERAL ASSESSMENT OF THE FACULTY OF FINE ARTS MUSIC DEPARTMENTS SPECIAL TALENT EXAMS (EXAMPLE OF IZMIR DEMOCRACY UNIVERSITY)

Abstract

As it is known, the Higher Education Institutions Examination (YKS) is held by the Center for Assessment, Selection and Placement (ÖSYM) every year. All candidates applying for YKS are required to attend the “Basic Proficiency Test” (TYT), which is the session of this exam. Candidates who do not settle with the central exam but take Special Ability Exams must obtain at least 150 base points from the TYT exam. Faculty of Fine Arts Music Departments special talent exams include different applications among universities. In this study; the scores of the special talent exams held in 2018 when the students were admitted to Izmir Democracy University Faculty of Fine Arts, Department of Music for the first time and afterwards in 2019 and 2020 were taken as a basis for evaluation. Candidates who graduated from different high schools or from different fields are defined as field and non-field in the mentioned exams and coefficients are applied according to this difference.

The general purpose of this study is to examine ÖSYM (TYT score), AOBP (Weighted Secondary Education Success Score), ÖYSP (Special Ability Exam Score) and the coefficients of these scores, which are the basis for placement in special talent exams applied especially in the music departments of fine arts faculties. It was examined comparatively how the coefficients of these scores reflect on the candidates taking the exam from within and outside the field. The data of the research was collected by examining the average scores of the candidates in the special talent exams held in the Department of Music of the Faculty of Fine Arts of Izmir Democracy University in 2018-2019-2020. The data obtained were evaluated in tables using basic statistical methods. In the three exams conducted as a result of the analysis; It has been determined that the number of candidates increases every year and that there are differences in the scoring due to the fact that the TYT score is also effective in the talent exam of the candidates coming from the field and outside the field. The study group of the research consists of the candidates who took the exam in the specified years and scored over 50 threshold points. Candidates below the threshold score were not taken into consideration.

Keywords : Special ability test, musicology, musical hearing, TYT.

GİRİŞ

“Sanat eğitimi salt beceriye, yeteneğe dayalı bir eğitim değildir; tarihsel gelişim içinde değişen eğitim politikasına paralel olarak önemini korumuş ve gelişmiştir” (Katırcı, 2003:246). Mesleki anlamda sanat eğitimi kapsamında müzik eğitimi veren kurumlar yetenek sınavı ile öğrenci kabul ederler. Eğitim ile iç içe olan müzik, meslek olarak tercih edilmesinin yanı sıra mesleki boyut kazanmasında bu eğitimi veren kurumların katkısı oldukça fazladır.

“Sanat eğitimi veren kurumların işleyişine dair sürdürdüğü her bir kademe en doğru şekilde düzenlenmeli, uygulamalar o çağın kültürüne yön vereceği düşüncesi kapsamında gerçekleştirilmelidir. Çünkü “sanat eğitimi; bireyin, bedensel, duygusal, algısal ve zihinsel gelişimi adına, sanat yoluyla gerçekleştirdiği tüm eğitim çabasıdır. Yaşam ve evreni aynı kavrayıp, yansıtmaya, yaratma ve bir dünya kurma sürecidir” (Timuçin, 2000:197).

Türkiye’de her yıl çeşitli yükseköğretim programlarına özel yetenek sınavları sonucunda öğrenci alımı yapılmaktadır. Eğitim Fakülteleri, Konservatuvarlar, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakülteleri, İletişim Fakülteleri, Mühendislik ve Mimarlık Fakülteleri, Beden Eğitimi ve Spor Meslek Yüksekokulları, Takı Teknolojisi ve Tasarımı gibi kurumlardan bazılarının özel yetenek gerektiren çeşitli programlarında ilgili bölüm ve anabilim dalları tarafından hazırlanan özel yetenek sınavları uygulanmaktadır. Bunun yanı sıra ortaöğretim kademesinde de Güzel Sanatlar ve Spor

Liselerinde yetenek sınavları yapılmaktadır. Müzik Öğretmenliği Programı; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Resim-İş Öğretmenliği, Rekreasyon, Spor Bilimleri ve Spor Yöneticiliği programları ile birlikte “Eğitim Programları” çatısı altında toplanmıştır. Bu programlarda yerleştirme puanının hesaplanma yöntemi ve başvuru esasları ÖSYM tarafından belirlenmiştir (ÖSYM, 2010:12-13). Bu bölümlerde eğitim hakkı kazanmanın temelinde özel yetenek sınavının olduğu düşünülse de bir alt basamağında bulunan TYT sınav kriteri karşımıza çıkar. TYT sınavı herkesin bir üst eğitim kademesine geçmek için zorunlu bir genel sınavdır.

Yetenek sınavı ise isminden de yola çıkıldığı üzere yetenek ölçmek üzere kriterlermiş bir seçici yaptırımıdır. Her yıl, yaz aylarında bu programlar, kişilerin müziksel yatkınlık, yetenek, bilgi ve davranış düzeylerini ölçmek ve öğrenci seçimini gerçekleştirmek amacı ile özel yetenek sınavları yapmaktadır (Zahal, 2014:4).

“Eğitim ile bu gizil güçler, şekillenir ve tanınan bir forma erişir. Çoğul bir anlam söz konusu olsa dahi herkes her konuda yetenekli olamaz. Sanat eğitimi ile her bireyin kendi sınırlarını tanıma olanağı bulması, bu eğitimin bireysel farklılıkları gözetebilecek bir yapıya sahip olmasından kaynaklanır” (Kayahan, 2007:21).

“Özel yetenek, genel bir ifadeyle belli bir zihinsel veya fiziksel faaliyeti öğrenebilme kapasitesidir. “Özel yetenek testlerinin geliştirilmesinde başlangıçta genel yetenek testlerinin kapsamadığı müzik yeteneği, artistik yetenekler ve mekaniksel yetenekler gibi dar alanlara yönelim olmuştur” (Özgüven, 1994).

William Whitford sanatta yetenek testleri ile sanatın değerlendirilmesinde standartlar getirmeye çalışmıştır. Bu testlerde çizme yetisi, bütünlük oluşturma yetisi, temel sanat kabiliyeti, kendini ifade etme ve beyinsel beceri gibi ayrımlar önem kazanmıştır (Arı, 2008:19). Sanat testlerinin sonuca ulaşması için bir ölçme işleminin gerçekleşmesi lazım.

Ölçme, bir bireyin belirlenen bir özelliğe sahip olma derecesinin sayısal tanımlamaya dönüştürülme işlemidir. Bu işlemle “ne kadar” sorusunun cevabı verilmeye çalışılır. (Linn ve Gronlund, 1995:6; Nitko, 2004:13). Lien’e göre “Bir eğitimcinin öğretim sonuçlarını nasıl değerlendirdiği, onun nasıl öğretildiğinin bir göstergesidir (Lien, 1971:36).

Üniversitemizde ÖSYS Kılavuzu’nda belirlendiği üzere 40 kişilik kontenjan ve ön koşul olarak ÖSYM tarafından yapılan 2020 yılı YKS, TYT sınavından en az 150 puan alınması gerekir. Yetenek sınavı kapsamında aday öğrencilere ‘Müziksel İşitme Yeteneği’ ve ‘Çalgı Çalma’ sınavı ölçme aracı olarak uygulanmaktadır. Müziksel İşitme Yeteneğini ölçen yetenek sınavında tam puan 100 (yüz) olup, baraj puanı ise 50 (elli) tam puandır. Bu puan altında kalan aday öğrenciler sınavda başarısız sayılır.

Müziksel İşitme Yeteneği Sınavı çatısı altında aday öğrencilerden üç ana çatı altında; çokses işitme, ezgi işitme, tartım işitme testleri uygulanır. Çokses işitme sınavında iki, üç ve dört ses işitmeden oluşur. Öğrencilerden bu verilen sesleri ‘Na’ veya ‘La’ hecesi ile tekrarlanması istenir. Ezgi İşitme bölümünde iki ayrı ezgi (makamsal ve tonal) sorulup adayın tekrarlanması istenir. Daha sonra adayın ritmik belleğini ölçmek için sorulan dört ölçüden oluşan ritim kalıplarını alkışla ya da kalemle masaya vurarak tekrar etmeleri istenir.

Yetenek sınavının çalgı çalma kriterinde ise aday öğrenciden çalgısı ile hazırladığı bir parçayı seslendirmesi istenir. Bir çalgı da bir eser seslendirilirken nelere dikkat edilir ise bu bölümde o durumlar önemli bir rol oynar yetenek sınavının ölçülmesinde. Yetenek sınavı sadece zihinsel, duyuşsal, devinişsel, duyuşsal ve sosyal anlamda sağlıklı aday öğrencileri kapsamaz aksine özel eğitime muhtaç öğrencileri de kapsamaktadır. Çünkü zihinsel, duyuşsal, devinişsel, duyuşsal ve sosyal anlamda sağlıklı öğrenciler gibi özel eğitime muhtaç öğrencilere de aynı imkanlar sunulmalıdır. “Söz konusu durum için,

hem bireyden topluma kadar engelli bireylerin olağan yaşantısını sağlayacak koşullar yaratılmalı, hem de engelli bireyin toplumda kendini her bakımdan yük sanmaması için en yüksek düzeyde ekonomik ve sosyal bağımsızlığa sahip olması sağlanmalıdır” (Eyüpoğlu, 1984:74).

Amaç

Bu çalışmada; Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü yetenek sınavına giren adayların, Güzel Sanatlar Liseleri ve diğer liselerden oluşturulan müracaat sayıları, TYT puanları ve yetenek sınavı başarı puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada esas alınan yetenek sınavlarının 2018-2019-2020 yılları arasındaki değişimi, grafik dağılımları ile ortaya koyulmuştur.

YÖNTEM

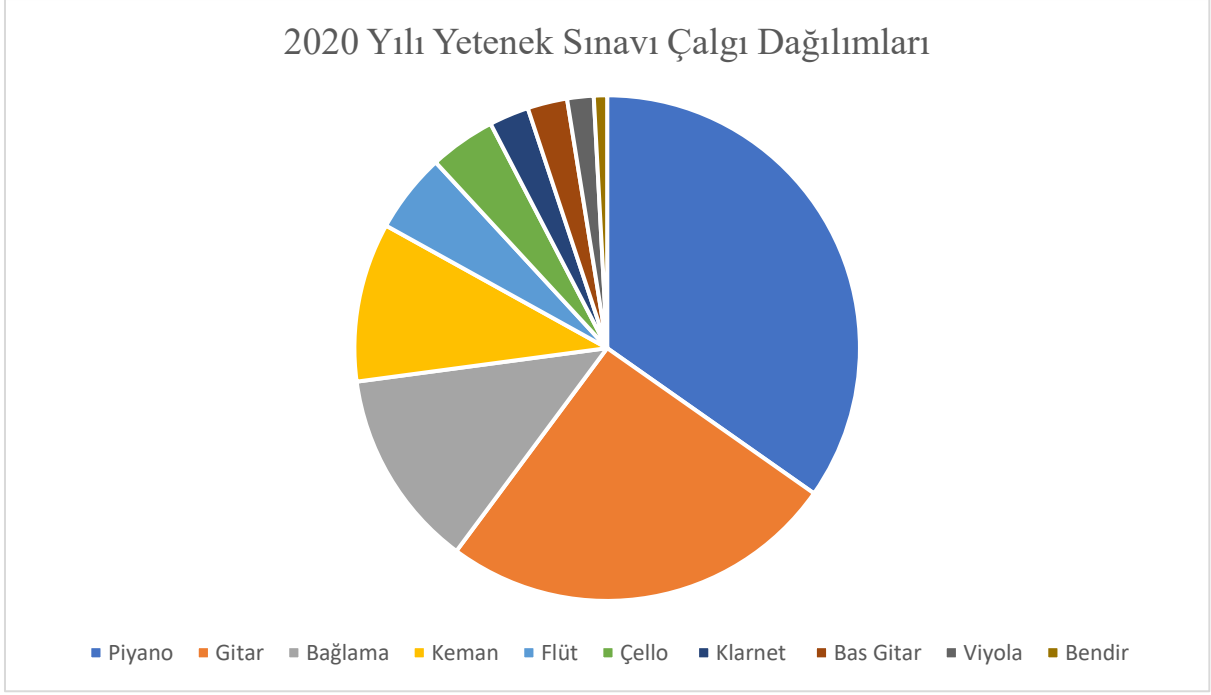
Araştırmanın evrenini İzmir Demokrasi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü yetenek sınavlarına başvuran öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın evreni, örneklemi de temsil etmektedir. 2018-2019-2020 yıllarında sınava giren öğrencilerin, aldıkları puanlar, sınava katılım sayıları, TYT puanları arasındaki dağılımlarına yer verilmiştir.

Verilerin toplanmasında; yazılı doküman taraması yapılmıştır. Özel yetenek sınavına 2018-2019-2020 yıllarında başvuran tüm öğrencilerin genel özelliklerin çözümlenmesinde, grafiksel dağılımlara yer verilmiştir. Özel yetenek sınavına 2018-2019-2020 yıllarında başvuran tüm öğrencilerin ÖSS puanları yetenek sınav puanları ve diğer puanlar fakülte kayıtlarından elde edilmiştir.

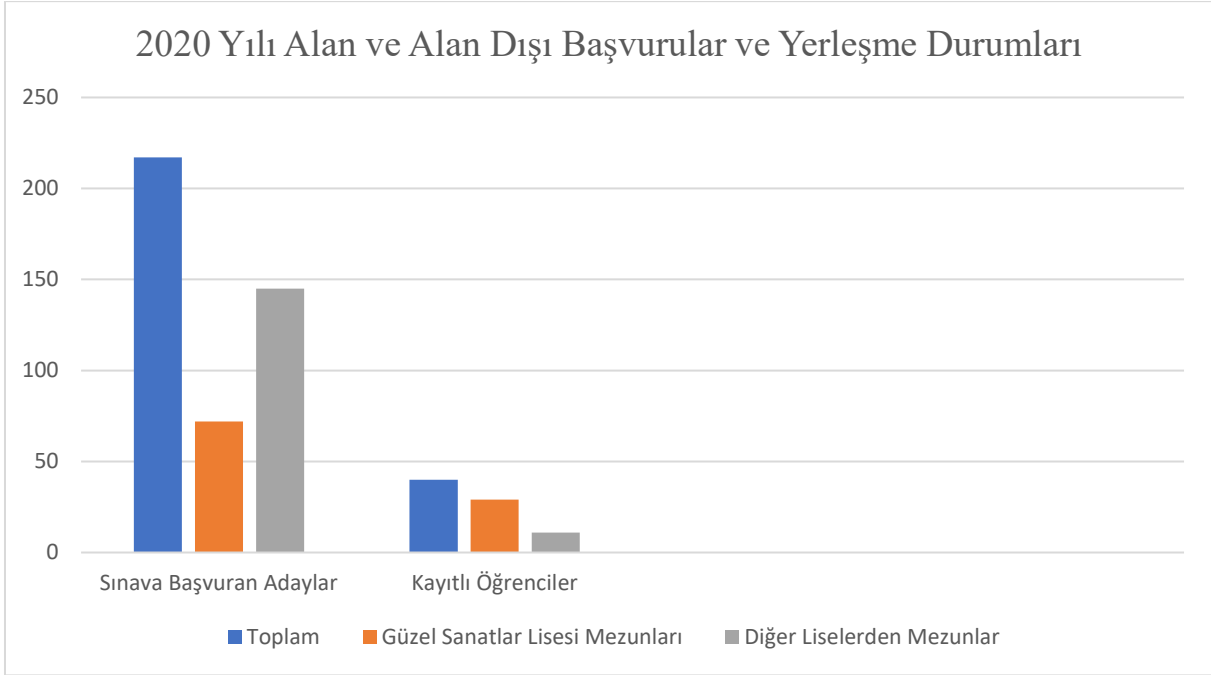
BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde 2018-2019-2020 yıllarında özel yetenek sınavlarında toplanan verilerin istatistiksel çözümleri yapılarak bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Grafik 1’den de görüldüğü üzere, 2020 yılı yetenek sınavı çalgı dağılımlarında piyanonun ilk sırada yer aldığı, ikinci sırada ise gitar, sonrasında ise sırasıyla bağlama, keman, flüt, çello, klarnet, bas gitar, viyola ve bendir takip etmiştir. Bu sonuçlara göre Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan adayların başvurularının fazla olması sebebiyle ana çalgı olan piyanonun ilk sırada yer aldığı görülmüştür.

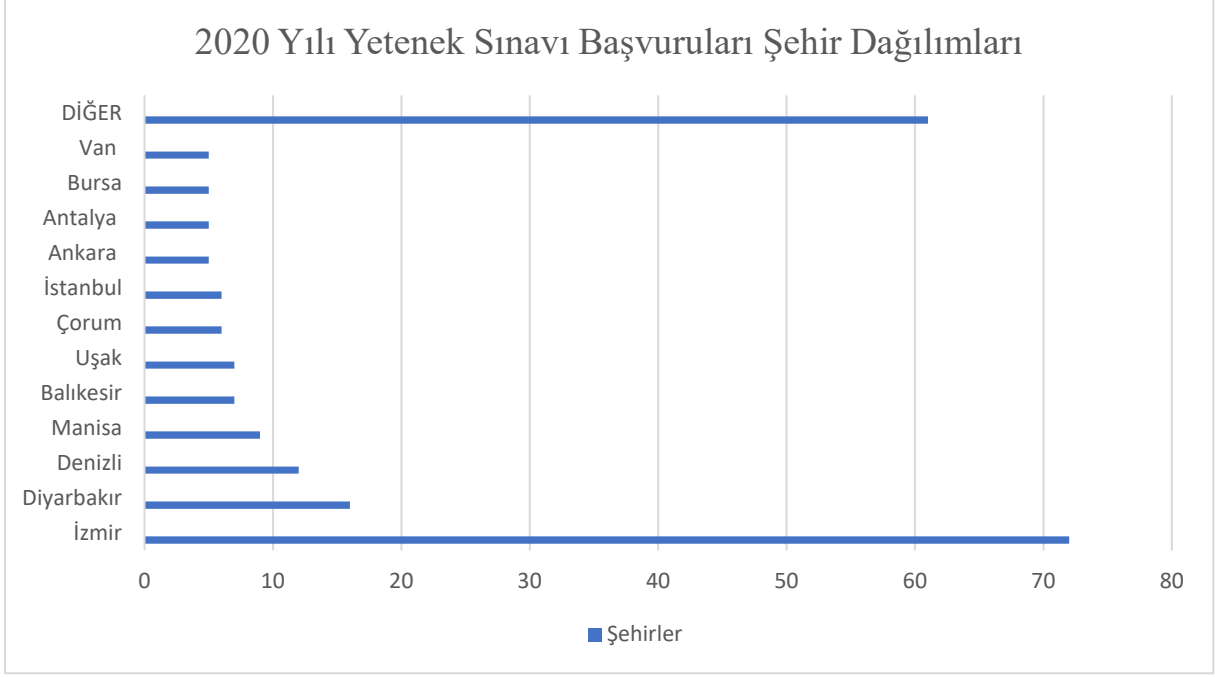


Grafik 1. 2020 Yılı Yetenek Sınavı Çalgı Dağılımları



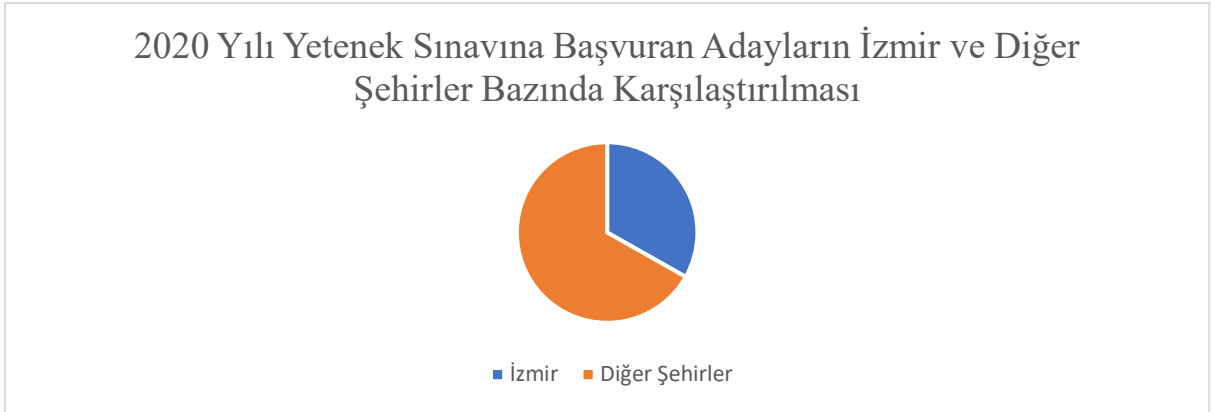
Grafik 2. 2020 Yılı Alan ve Alan Dışı Başvurular ve Yerleştirme Durumları

Grafik 2'ye bakıldığında, 2020 yılında yetenek sınavına başvuran 217 adaydan 72 kişi Güzel Sanatlar Liseleri mezunu ve 149 kişi diğer liselerden mezun adaylardan oluşurken, yetenek sınavında başarılı olup kayıt yaptıran 40 öğrencinin dağılımına bakıldığında; 29 kişi Güzel Sanatlar Liseleri mezunu ve 11 kişi de diğer liselerden mezun olduğu görülür. Bu durum Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan adayların yetenek sınavında daha başarılı olup yüzde olarak diğer liselerden mezun kayıtlı adaylara göre fazla oranda kayıt yaptırdıklarını ortaya koyar.



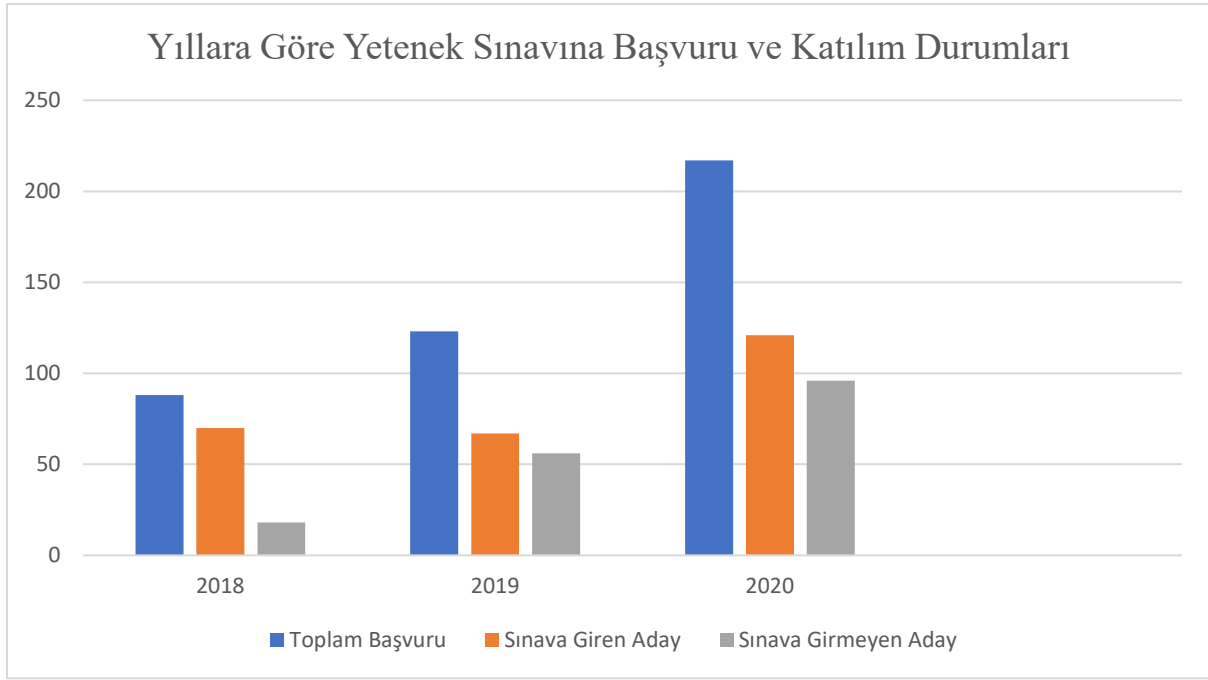
Grafik 3. 2020 Yılı Yetenek Sınavına Başvuran Adayların Şehir Dağılımları

Grafik 3'te 2020 yılında yetenek sınavına başvuran adayların şehir dağılımlarına bakıldığında, 72 adayın İzmir'den, 16 adayın Diyarbakır'dan, 12 adayın Denizli'den, 9 adayın Manisa'dan, 7 adayın Balıkesir'den, 7 adayın Uşak'tan, 6 adayın Çorum'dan, 6 adayın İstanbul'dan, 5 adayın Ankara'dan, 5 adayın Antalya'dan, 5 adayın Bursa'dan ve 5 adayın da Van'dan katılım sağladığı görülür. Toplamda 48 ilden başvurunun olduğu sınavda 62 adayında da diğer şehirlerden geldiği görülmüştür.



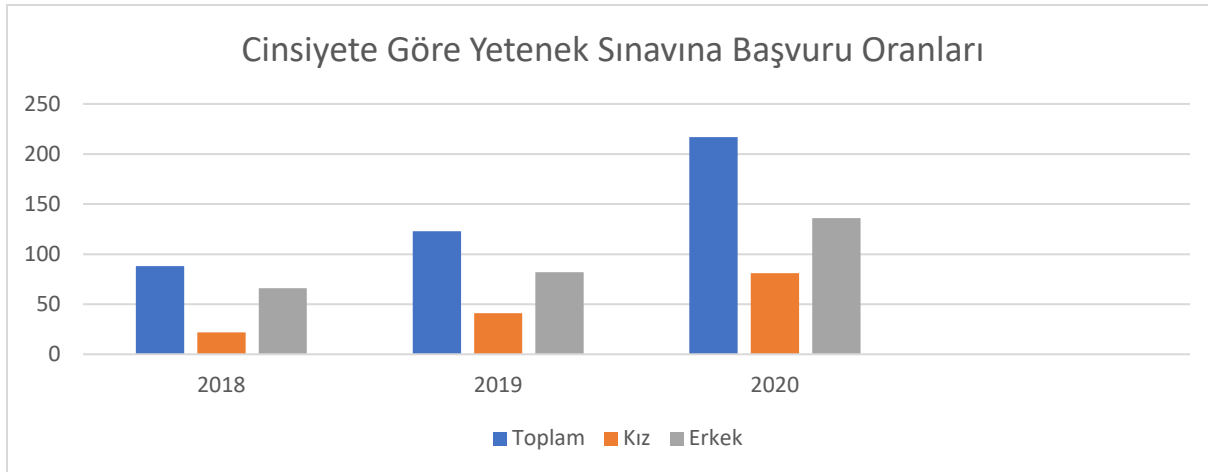
Grafik 4. 2020 Yılı Yetenek Sınavına Başvuran Adayların İzmir ve Diğer Şehirler Bazında Karşılaştırılması

Grafik 4'te görüldüğü gibi 72 adayın İzmir'den, 145 adayın da diğer şehirlerden başvuru yaptıkları saptanmıştır. Böylelikle diğer şehirlerden başvuruların daha fazla olduğu görülmüştür.



Grafik 5. Yıllara Göre Yetenek Sınavına Başvuru ve Katılım Durumları

Grafik 5'te Yıllara Göre Yetenek Sınavına Başvuru ve Katılım Durumlarına bakıldığında; 2018 yılında 88 başvurudan 70 kişinin, 2019 yılında 123 başvurudan 67 kişinin ve 2020 yılında 217 başvurudan 121 kişinin sınavlara girdiği görülmektedir. Bunun sonucunda toplam başvuru sayısının yıldan yıla artış gösterdiği, sınava giren adayların sayısında artış olsa da oransal olarak sınava girmeyenlerle karşılaştırıldığında belirgin bir fark görülmemiştir.



Grafik 6. Cinsiyete Göre Yetenek Sınavına Başvuru Oranları

Grafik 6'da yetenek sınavları başvurularında cinsiyete göre dağılıma bakıldığında, 2018 yılında 22 adayın kız ve 66 adayın erkek olduğu, 2019 yılında 41 adayın kız; 82 adayın erkek olduğu, son olarak 2020 yılında 81 adayın kız; 136 adayın ise erkek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda İzmir Demokrasi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü yetenek sınavına başvuran adayların çoğunluğunun erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen veriler değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Özel yetenek sınavına başvuran öğrencilerin çalgı dağılımlarına bakıldığında; 2018 – 2019 yıllarında ağırlıklı olarak gitar ve bağlama çalgılarının ilk sıralarda yer aldığı görülürken, 2020 yılı sınavında piyano çalgısının ilk sırada yer almıştır. Bu sonuç; 2020 yılında Güzel Sanatlar Liselerinden mezun adayların daha fazla başvuru yaptığını göstermektedir.
- 2018 – 2019 yıllarında yapılan özel yetenek sınavına başvuran adayların büyük çoğunluğunun alan dışı olan liselerden başvuru yapıp kazanan adaylar içerisindeki oranının yüksek olduğu görülürken, 2020 yılında ise yine alan dışı liselerden mezun olan adayların başvurularının fazla olduğu görülürken yerleştirme sonuçlarında ve buna bağlı olarak kayıt yaptıran adaylar içinde Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olanların sayısı fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 2018 - 2019 yıllarında yapılan yetenek sınavına başvuran adayların şehir dağılımlarına bakıldığında; İzmir ili dışından başvuru oranlarının ve sınav sonucunda kayıt yaptıran öğrencilerin fazla olduğu görülmüştür. 2020 yılında ise yine şehir dışından katılımın fazla olmasına karşın, sınav sonucunda İzmir ilinden kayıt yaptıran öğrencilerin sayısının fazlalığı dikkat çekmektedir.
- Yıllara göre yetenek sınavına başvuru ve katılım durumlarına bakıldığında; yıldan yıla başvuru sayısında artış görülmektedir. Sınava katılım oranlarına bakıldığında ise bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 2018, 2019 ve 2020 yıllarında yetenek sınavına başvuran adayların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında erkek adayların sayıca fazla olduğu görülmektedir. Buna karşılık kayıt yaptıran öğrenciler ele alındığında 2018 ve 2019 yıllarında erkek öğrenci sayısı fazla iken, 2020 yılında kız öğrencilerin sayısının fazla oluşu dikkat çekmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak öneriler aşağıda verilmiştir:

- Güzel Sanatlar Fakültelerinde yapılan yetenek sınavlarının niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Farklı şehirlerde yer alan Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan öğrencilerin yetenek sınavlarındaki başarılarının karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Güzel Sanatlar Liselerinde verilen eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Arı, N. E. O. (2008). Türkiye’de seramik eğitimi veren yükseköğrenim kurumlarına öğrenci seçmede uygulanan sınavların yeterliliği. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eyüpoğlu, H. A. (1984). Türkiye’de körler üzerine inceleme. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Katırcı, M. (2003). Sanat Eğitimi Nasıl Olmalıdır. Milli Eğitim Dergisi, 160, 246-259.
- Kayahan, Z. (2007). Türkiye’deki Güzel Sanatlar Fakültelerine Özel Yetenek Sınavı İle Yerleştirilen Öğrencilerle Merkezi Sınav Sistemi İle Yerleştirilen Öğrencilerin Başarı Durumları, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Lien, J. A. (1971). Measurement and Evaluation of Learning. Usa: Wm. C. Brown Company Publishers
- Linn, L. R. and Gronlund, E. N. (1995). Measurement and Assessment in Teaching. Englewood Cliffs, Nj: Merrill- Prentice Hall.
- ÖSYM (2010). ÖSYS Yükseköğretim ve Kontenjanları Kılavuzu. Ankara

Özgüven, İbrahim Ethem (1994). Psikolojik Testler, Ankara: Yeni Doğuş Matbaası.

Timuçin, A. (2000). Estetik. İstanbul: Bulut.

Zahal, O.(2014) Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri Ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Sınav Başarıları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Malatya.

COVID-19 SALGINI: LİSANS ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Figen EREŞ¹

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Orcid Id: 0000-0002-7095-4681 E-mail: feres@gazi.edu.tr

Yurdagül DOĞUŞ²

²M.E.B., Orcid Id: 0000-0002-6305-4271 E-mail: yurdaguldokus@gmail.com

Özet

Çalışmanın amacı, eğitim fakültelerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin Covid-19 salgını sırasında çevrimiçi eğitim hakkındaki görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada fenomenolojik araştırma modeli benimsenmiştir. Bu nitel araştırma çalışması için Ankara'daki devlet üniversitelerinde okuyan toplam 51 lisans öğrencisinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu öğrencilerin 38'i kadın ve 13'ü erkektir. Bu çalışmada veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Katılımcıların çevrimiçi eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında bazı ek sorular kullanılmış ve açıklamalar yapılmıştır. Böylece, derinlemesine bir görüşme oturumu gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Toplanan verilerin analizinde, verileri benzer anlamlara sahip kategorilere ayırma yöntemi olarak tanımlanan betimsel analiz ve ayrıca içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamada yapılan çalışmalar kodlama süreci esas alınarak yürütülmüş ve bulgular mevcut literatür açısından revize edilmiştir. Araştırma soruları, görüşmelerden önce katılımcı kontrolüne tabi tutulmuş ve araştırma sorularının netliğini ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek için dört lisans öğrencisi ile görüşülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, pandemi sürecinde çevrimiçi eğitimle ilgili lisans öğrencilerinin temel sorunları, öğrenci kaynaklı sorunlar, çevrimiçi eğitimin kapsamı ve içeriği ile çevrimiçi eğitimin teknik kapasitesi ile ilgili sorunlar ve öğretim elemanlarının teknoloji kullanma becerisindeki yetersizliklerdir. Bazı lisans öğrencileri, akademisyenlerin anlayışlı ve sorumlu olduğunu düşünürken, bazıları ise akademisyenlerin ilgisiz olduğunu; etkisiz öğretim yöntemleri kullandıklarını ve teknolojiyi kullanmada yetersiz olduklarını düşünmektedir. Lisans öğrencileri, çevrimiçi eğitimin zamanında başlamasını ve eğitim sürecinin planlı ve başarılı bir şekilde yürütülmesini takdirle karşılamaktadır. Üniversite öğrencilerinin pandemi sürecinde eğitim dışındaki diğer sorunları; psikolojik sorunlar, sağlık sorunları, aile sorunları ve sosyal sorunlardır. Covid-19 pandemi süreci öğrencilerin yoğun kaygı ve korku yaşamalarına, obsesif davranışlar sergilemelerine ve teknoloji bağımlılıklarının artmasına yol açmıştır. Ayrıca bu süreç öğrencilerin ekonomik olarak güçsüzleşmesine ve aile içi çatışmalar yaşamalarına neden olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 salgını, çevrimiçi eğitim, üniversite öğrencisi, Türkiye.

COVID-19 PANDEMIC: IMPACTS ON UNDERGRADUATES

Abstract

Aim of the study is to explore opinions of undergraduates about online education during Covid-19 pandemic in education faculties. The present study was qualitative. Phenomenological research design was adopted in this study. A total of 51 undergraduates who attend in state universities in Ankara were recruited for this qualitative study. In this present study, data were obtained through interviews. A semi-structured interview form was employed to reveal the opinions of the participants on online education. Some pertained additional questions and explanations were utilized during interviews. Thus, a depth-interview session was attempted to achieve. Content analysis and descriptive analysis technique which is defined as a method for classifying data into categories with similar meanings was employed to analyze the data collected. Additionally, to ensure the validity in the study, the coding process was conducted based and findings were revised in terms of the existing literature. The research questions were exposed to member check before the interviews and four undergraduates were interviewed to check the clarity and intelligibility of the research questions. Main problems of undergraduates related to online education during the pandemic process include problems caused by the student and, scope and content of online education and technical capacity of online education. Some undergraduates think that academics are understanding and responsible while some of them think that academics are apathetic. Undergraduates appreciate that online education started in time. Other problems of undergraduates except education during the pandemic process are psychological problems, health problems, family problems and social problems. The Covid-19 pandemic process caused students to experience intense anxiety and fear, exhibit obsessive behaviors, and increased their technology addiction. In addition, this process has caused students to become economically weak and experience family conflicts.

Keywords: Covid-19 pandemic, online education, undergraduate, Turkey.

GİRİŞ

Aralık 2019 tarihinde Çin Halk Cumhuriyeti'nin Wuhan kentinde bulaş riski yüksek bir virüsün belirlendiğinin duyurulması üzerine gelişmiş ve gelişmekte olan neredeyse tüm ülkeler; sahip olduğu kaynaklar çerçevesinde tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçme kararı almıştır. Covid-19 adı verilen virüsün küresel bir pandemiye dönüşeceğinin fark edilmesi birçok sektörde faaliyetleri durma noktasına getirmiştir. Süreçten turizm, tarım, sağlık gibi olumsuz etkilenen hizmetlerden biri de eğitimidir. Dünya genelinde başlangıçta kısa süreli kapanma kararı verilen eğitim kurumlarının birkaç hafta içerisinde uzaktan eğitim ile faaliyetlerine devam etmesi, koşullar çerçevesinde bulunan en optimal çözüm olmuştur. Eğitim, daha önce hiç tecrübe edilmemiş bir şekilde tüm basamaklarda dijital platformlarda ve uzaktan sürdürülmeye çalışılmış başka bir ifade ile uzaktan eğitimin dünya geneline yayılımı virüsten daha hızlı olmuştur.

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu UNICEF'in Ağustos 2020'de yayınladığı Uzaktan Eğitimde Erişilebilirlik Raporu'na göre salgın nedeniyle okulların kapanması 1,5 milyar çocuğu olumsuz etkilemiş, 463 milyon çocuğun uzaktan eğitim için gereken teknolojiye sahip olmamasından dolayı eğitime erişememiştir. Başka bir deyişle salgın, dünyadaki çocukların neredeyse üçte birini eğitime erişimden yoksun bırakmıştır (UNICEF, 2020). Pandemi sürecinin eğitime etkisi, yükseköğretimde de gerçekleşmiştir. Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de üniversiteler, pandeminin ilanından sonra öğretime uzaktan eğitimle devam etme kararı almıştır.

Öğrenen ile öğretmenin fiziksel olarak ayrı ortamlarda bulunması ile gerçekleşen eğitim süreçlerini tanımlayan uzaktan eğitim (Akdemir, 2011) hızlı bir küresel geçiş yaşamasına karşın aslında köklü bir geçmişe sahip bir eğitim modelidir. Bu model yüz yüze eğitime göre yararlanıcılara ve kullanıcılara

zaman, mekan, eğitime hızlı erişim avantajı sağlama üstünlüklerine sahiptir. Bireyler uzaktan eğitim ile dünyanın farklı yerlerindeki üniversitelerin eğitim imkanlarından yararlanabilir, hatta yüksek lisans ve doktora dereceleri alabilir (İşman, 2011). Yüksek Öğretim Yönetim Bilgi Sistemi verilerine göre, 2019-2020 eğitim yılı başında, Türkiye'deki 123 üniversite uzaktan eğitim merkezine sahiptir. Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının pandemi süreci öncesinde de hatırı sayılır bir uzaktan eğitim kapasitesine sahip olduğu söylenebilir.

Covid-19 pandemisi ile birlikte gerçekleştirilen ilk araştırmalarda uzaktan eğitimin avantajlarının yanı sıra bazı dezavantajlara da sahip olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitim, yaşanan Covid-19 pandemisi, yaşanabilecek başka salgın hastalıklar, doğal afetler ya da henüz öngörülemeyen başkaca olağanüstü durumlar karşısında yükseköğretim kurumlarında eğitimin sürdürülebilirliğini sağlama potansiyeline sahiptir. Bu potansiyelin en üst düzeyde kullanılabilmesi, yürütülen çalışmaların ve çabaların seyrinin izlenebilmesi ve yükseköğretimde uzaktan eğitimin kalitesinin artırılmasında çok boyutlu araştırmalara ihtiyaç vardır. Uzaktan eğitimden en çok etkilenen ve yararlanıcı olan üniversite öğrencilerinin farklı boyutlarda ve gruplarda algılarını belirlemek gelecek eğitim politikalarına ve planlamalarına ışık tutması açısından önemlidir. Bu önem doğrultusunda araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin Covid-19 salgını sırasında çevrimiçi eğitim hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Lisans öğrencileri Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili hangi sorunları yaşamaktadır?
2. Covid-19 pandemi süreci lisans öğrencilerinin eğitim dışında hangi sorunları yaşamalarına neden olmuştur?
3. Lisans öğrencileri Covid-19 pandemi süreci nedeniyle yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleri esnasında öğretim elemanları hakkında hangi yargılara sahip olmuştur?
4. Lisans öğrencileri Covid-19 pandemi sürecinde üniversitelerinin hangi uygulamalarını takdirle karşılamaktadır?
5. Lisans öğrencileri Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin daha iyi nasıl sunulabileceğini düşünmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin özüne ilişkin bir sorgulama yapıldığı ve araştırma sorularına en uygun cevapların nitel bir çalışmayla alınabileceği varsayılarak nitel araştırma yöntemlerinden fenomenojik desende tasarlanmıştır. Bireylerin yaşadığı olay veya olguların ortak anlamının açıklandığı bu desende (Cresswell, 2013), katılımcıların yaşadıkları deneyimlere odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna seçilecek öğretmenlerin belirlenmesinde cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm çeşitlilik kaynağı olarak alınmıştır. Araştırmada belirlenen ölçütler ise Ankara ilinde bulunan devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde örgün öğrenim görüyor olmak, pandemi sürecinde üniversitelerinin uzaktan eğitim çalışmalarına katılmış olmaktır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu 51 lisans öğrencisi oluşturmuştur.

Tablo 1.

Katılımcılarla İlgili Bilgiler

Değişken	Katılımcı	n
Cinsiyet	Kadın	38
	Erkek	13
		<i>Toplam</i> 51
Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	11
	Matematik öğretmenliği	7
	Müzik öğretmenliği	9
	Okul öncesi öğretmenliği	8
	Resim öğretmenliği	7
	Sınıf öğretmenliği	9

Tablo. 1’de katılımcılara ilişkin bilgiler sunulmuştur. Buna göre katılımcıları 38 kadın, 13 erkektir. Katılımcılar eğitim fakültelerinin İngilizce, matematik, müzik, okul öncesi, resim ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde eğitim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu iki bölümden ve yedi sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet ve üniversitede öğrenim gördükleri bölümlerin sorulduğu iki soru bulunmaktadır. İkinci bölümde lisans öğrencilerinin Covid-19 pandemisinde üniversiteleri tarafından düzenlenen uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları, oluşturdukları yargıları, uygulamalarda takdir ettikleri yanları ve önerilerini belirlemeyi amaçlayan beş açık uçlu soru bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların soruları tam olarak anlayabilmemesinin sağlanması, konuya ilişkin görüşlerini derinlemesine aktarabilmelerini sağlamak için on adet sonda soru hazırlanmıştır. Araştırmada hazırlanan görüşme formu iki eğitim yönetimi akademisyeninin ve iki Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuş ve görüşmelerden önce katılımcı kontrolüne tabi tutulmuştur. Katılımcı kontrolünde araştırma sorularının netliğini ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek için dört öğretmen ile görüşülerek forma son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara e-posta yolu ile bilgilendirilmiş onam formu iletilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formu ile katılımcılar; araştırmanın amacı, süreci, kişisel bilgilerinin hiçbir şekilde deşifre edilmeyeceği, araştırma verilerinin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağına ilişkin detaylı şekilde bilgilendirilmiştir. Gönüllü katılımcılar ile 2020 yılı Temmuz-Ağustos aylarında kendilerinin uygun olduğu zamanlarda online platformlarda (zoom, whatsapp görüntülü görüşme) yaklaşık 30-40 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ses kaydı yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılmıştır. Bu şekilde 66 MS Word sayfası ham görüşme verisi elde edilmiştir. Veriler kontrol edilerek analize hazır hale getirilmiş, içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Analizlerde dört aşamalı analiz süreci takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlk olarak bütün veriler her iki araştırmacı tarafından birkaç kez ayrıntılı şekilde okunarak benzer ifadeler kodlanmıştır. İkinci olarak kodları temsil eden temalar bulunmuştur. Daha sonra ortaya çıkan kodlar ve temalar organize edilmiş ve bulgular tanımlanmış son olarak ise bulgular literatür çerçevesinde yorumlanmıştır. Katılımcılar verilerden yapılan doğrudan alıntılarda kodlanarak (Ö1, Ö2, Ö3...) tanımlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada lisans öğrencilerinin pandemi sürecinde yaşadıkları eğitim ve eğitim dışı konulara ilişkin sorunları, öğretim elemanları hakkında oluşturdukları yargılar, üniversitelerinin uzaktan eğitim

uygulamalarında takdir ettikleri özellikler ve uygulamaların niteliğinin artırılmasına dair önerileri ile ilgili bulgular elde edilerek sunulmuştur.

Lisans Öğrencilerinin COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim ile İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Veri analizi sonucunda katılımcı lisans öğrencilerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri doğrultusunda on beş kod belirlenmiş ve bu kodların dört kategoride kümelendiği anlaşılmıştır. Buna göre lisans öğrencileri uzaktan eğitimle ilgili; öğrencinin öznel koşullarından, uzaktan eğitimin kapsam-içerik ve altyapısından, pandemi koşullardan ve öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar yaşamaktadır. Tablo 2.'de lisans öğrencilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin kategoriler ve kodlar bir bütün olarak sunulmuştur.

Tablo 2.

COVID 19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim ile İlgili Yaşanan Sorunlar

Kategori	Kod	n
Öğrencinin öznel koşulları	Teknolojik olanakların yetersiz oluşu	28
	Hazırbulunuşluk düzeyinin düşük oluşu	9
	Kalabalık ailelere sahip olmak	4
	Aile yaşamında farklı sorumlulukları bulunmak	3
Uzaktan eğitimin kapsam-içerik ve altyapısı	Derslerin süresinin kısa oluşu	15
	Öğretim elemanı-öğrenci etkileşiminin düşük oluşu	11
	Uygulamalı derslerin etkisiz yöntemlerle işlenmesi	10
	Bağlantı sorunları	9
	Sistem sekmeleri ile ilgili sorunlar	5
	Ödev yükünün fazla oluşu	4
Pandemi koşulları	Akran öğrenmesinin sağlanamaması	3
	Uyum zorlukları	7
	Sokağa çıkma yasağı nedeniyle ders materyallerine ulaşamama	4
	Kitap ve diğer ihtiyaç malzemelerinin öğrenci yurtlarında kalması	4
Öğretim elemanları	Teknoloji kullanma becerisinde yetersizlik	4

Tablo. 2'de görüldüğü gibi katılımcıların, öğrencinin öznel koşullarından kaynaklı sorunlar temasındaki görüşleri dört kod oluşturmuştur. Bu kodlar; teknolojik kaynakların yetersiz oluşu (n=28), hazırbulunuşluk düzeyinin düşük oluşu (n=9), kalabalık ailelere sahip olmak (n=4) ve aile yaşamında farklı sorumlulukları yerine getirme zorunluluğudur (n=3). Öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

(Ö1) *Kendim normalde köyde kaldığım için uzaktan eğitim başlayınca donanımsal sorunlar yaşadım. Derslerin bazılarını kaçırmak durumunda kaldım. Örneğin, bilgisayarım yoktu ve onu temin etmek biraz zor oldu. Bilgisayarı elde ettim ama bu sefer de internet sorunum oldu. Kendi internetimi kullandım ama uzun bir süreyi kapsadığı için uzaktan eğitim için bu sürdürülebilir bir çözüm olmadı.*

(Ö13) *...okuldansa evde daha rahat bir ortam olduğu için derse katılmakta isteksiz olduğum zamanlarda fazlasıyla oldu.*

(Ö15) *Özellikle de gün içerisinde evde başka işlerle de uğraştığım için gözüm sürekli saatte oluyordu ve ben zamanla yarışıyordum.*

(Ö25) *Ev kalabalık, kardeş çok bizde. Mesela Gazi Üniversitesine de giden bir kardeşim var onunla da bazı derslerimiz çakıştı. Telefonda derslere bağlanamadığımız ve evde tek bir bilgisayar olduğu için sorun yaşadık. Bir hafta ben bir hafta kardeşim derslere girdi. Giremediğimiz dersleri daha sonra kayıttan izledik.*

Katılımcıların uzaktan eğitimin kapsam-içerik ve altyapısından kaynaklı sorunlar temasındaki görüşlerinin yedi kod oluşturduğu anlaşılmıştır. Bunlar; derslerin süresinin kısa oluşu (n=15), öğretim elemanları ile öğrencilerin etkileşimlerinin düşük oluşu (n=11), uygulamalı derslerin etkisiz yöntemlerle işlenmesi(n=10), bağlantı sorunları(n=9), sistem özellikleri ile ilgili sorunlar (n=5), ödev yükünün fazla oluşu (n=4) ve akran öğrenmesinin sağlanamamasıdır (n=3). Uzaktan eğitimin kapsam-içerik ve altyapısından kaynaklanan sorunlara ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

(Ö7) *Okul ortamında ders yaparken öğretmenle yüz yüze fikir alışverişi aldığım bilgiyi daha kalıcı kılıyordu. Uzaktan eğitimde de fikir beyan edebilme olanağım olmasına rağmen, okuldaki dersler kadar etkili olmadı. Diğer yandan, grup tartışmaları ve münazaralar okulda yapılan yüz yüze derslerin bir parçasıydı. Bu tarz etkinlikler de yine bilginin kalıcılığı açısından çok önemliydi benim için. Oysa bunları gerçekleştirme olanağını uzaktan eğitim sürecinde bulamadık.*

(Ö11) *Ben sınıf öğretmenliği okuyorum ve derslerimin çoğu uygulamaya dönük. Örneğin çocuk edebiyatı, oyun ve fiziki etkinlikler öğretimi gibi. Bu yüzden derslerde alıştığım düzen yerine bu şekilde uzaktan yürütmek gerçekten çok zor oldu. Uygulamaları yapamadık, onlar olmadan düz anlatıma dönüştü ve sınıfta olsak gerçekten çok daha güzel işleyeceğimiz düşüncesi beni üzdü açıkçası. Uygulama kısmında eksik kaldığımızı düşünüyorum.*

(Ö18) *...okulumuzun kullandığı sistem büyük bir sorundu. Hocaları gördüğümüz ve onların bizi görmesini sağlayan ekran fazla küçüktü. Bazen ödevi yüklediğim halde henüz bir dosya yüklenmedi yazısı çıkınca açıkçası çok korktum. Dersler pek verimli değil. Çünkü gerçek hayattaki gibi asla değildi. Biz derslere fazlasıyla katılamadık, öğretmenimizin sorusuna cevap yazana kadar bile neredeyse 5 dakika geçiyordu. Bazen sistem ders yapmamıza bile izin vermedi. Çoğu öğretmenimiz dersi iptal etmek zorunda kaldı.*

(Ö26) *Okulda anlamadığım bazı konuları arkadaşlarıma sorarak ve onlardan yardım alarak öğrenirdim ama uzaktan eğitim de bu mümkün değil.*

(Ö47) *Bazen öğretmenlerimiz, bazen de biz bağlantı sorunları yaşadık ve düzgün iletişim kurmakta zorlandık. Üstelik öğrenciler olarak kolayca söz alamıyor oluşumuz ve birbirimizle sözlü iletişime geçemiyor oluşumuz da iletişimimizi kötü etkiledi.*

(Ö44) *...bir diğer sorunum ödevler oldu. Ödevler aynı anda verilince bunlar bende hem stres yarattı hem de beni biraz sıktı. Çünkü normal koşullarda ödevler verilse bile bu kadar yoğun ve üst üste olmuyordu. Sürekli bir telaş yaşadım. Her dakika bir ödevi yetiştirmeye çalışıyordum. Bu gerçekten çok yordu beni. O psikolojik çöküntüyü yaşadım. Çünkü her dakika bir ödev veriliyordu. Bu ödevler asla bitmedi.*

Katılımcıların, pandemi koşullarından kaynaklı sorunlar temasındaki görüşlerinin üç kod oluşturduğu anlaşılmıştır. Bunlar; uyum zorlukları (n=7), sokağa çıkma yasağı nedeniyle ders materyallerine ulaşamama (n=4), kitap ve diğer ihtiyaç malzemelerinin öğrenci yurtlarında kalmasıdır (n=4). Pandemi koşullarından kaynaklanan sorunlara ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

(Ö3) *Sokağa çıkma yasağı vardı ve interneti olan bir yere gidip de derslerimi takip edemedim. Bu yüzden sisteme zamanında yükleyemediğim ödevlerim oldu.*

(Ö8) Okul öncesi öğretmenliği bölümünde olduğum için bazı derslerde materyal kullanmamız gerektiği ve sokağa çıkma uyarısı olduğu için kırtasiyeden malzeme alamadım ve evdeki imkanlarımla materyalimi oluşturmaya çalıştım.

(Ö9) Benim sorunum üç haftalık eğitime verilen aranın üç aya uzatılması noktasında başladı. Hiçbirimiz evimize giderken eğitimimizin uzaktan eğitimle devam edeceğinin farkında değildik. Yanıma aldığım şans eseri dört kitap olmasaydı çoktan dönem benim için bitmiş olacaktı.

Katılımcıların öğretim elemanı kaynaklı sorunlar temasındaki görüşlerinin öğretim elemanlarının teknoloji kullanma becerisinde yetersizlik kodundan oluştuğu anlaşılmıştır (n=4). Öğretim elemanı kaynaklı sorunlara ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

(Ö34) ...emeklilik yaşı gelmiş hocalarımızın teknolojiyle arası iyi olmadığı için sistemi kullanmakta, kamera açma, mikrofon kullanma gibi sıkıntılardan dolayı zamanın çoğu boşa geçti.

(Ö36) Bazı hocalarımızın teknik konularda zorlanmaları, dersi başlatamama, ders saatini son anda değiştirmeleri, sisteme doküman yükleyememeleri, sesi açamamaları, programın ödev kısmını kullanamamaları verimsiz geçmesine neden oldu.

Lisans Öğrencilerinin COVID-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Dışı Sorunlarına İlişkin Bulgular

Veri analizi sonucunda katılımcı lisans öğrencilerinin Covid-19 pandemi sürecinde yaşadıkları eğitim dışı sorunlar ile ilgili görüşlerinden on iki kod belirlenmiş ve bu kodların dört kategoride kümelendiği anlaşılmıştır. Lisans öğrencilerinin pandemi sürecinde psikolojik ve fiziksel sağlık sorunları, ailevi ve sosyal sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Lisans öğrencilerinin pandemi sürecinde yaşadıkları eğitim dışı sorunlara ilişkin kategori ve kodlar Tablo. 3’de bir bütün olarak sunulmuştur.

Tablo 3.

COVID 19 Pandemi Sürecinde Lisans Öğrencilerinin Yaşadıkları Eğitim Dışı Sorunlar

Kategori	Kod	n
Psikolojik sağlık	Kendisinin ve yakınlarının Covid-19 hastalığına yakalanacağı korkusu	22
	Engellenmiş olmak	20
	Depresyon yaşamak	7
	Yaşam tarzı değişikliğinin neden olduğu sorunlar	6
	Obsesif davranışlar geliştirmek	5
	Benlik saygısının düşmesi	2
Fiziksel sağlık	Fiziksel sağlığın bozulması	10
	Sağlık kuruluşlarından yardım alamamak	5
Aile	Aile içi çatışmalar	12
	Ekonomik zorluklar	11
Sosyal	Sosyal aktivite yapamamak	7
	Teknoloji bağımlılığının artması	5

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde eğitim dışında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin altı kod oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu kodlar; kendisinin ve yakınlarının Covid-19 hastalığına yakalanacağı korkusu yaşamak (n=22), engellenmiş olmak (n=20), depresyon yaşamak (n=7), yaşam tarzı değişikliğinin neden olduğu sorunlar (n=6), obsesif davranışlar geliştirmek (n=5) ve benlik saygısının düşmesidir (n=2). Covid-19 pandemi sürecinde öğrencilerin eğitim dışında yaşadıkları sorunlar ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

(Ö3) Ankara’da kendime bir yaşam kurmuştum. Pandemi ile kendi düzenimden ayrılmak zorunda kaldım.

(Ö21) ...günlük yaşam alışkanlıklarım ani şekilde değişti. Uyku saatim, yemek alışkanlıklarım, sürekli maske ile yaşamak zorunda kalmak.

(Ö27) Bu dönemde beni en çok zorlayan şey psikoloji oldu. Hep evde olmak normal yaşamdan alışık olmadığım bir şey olduğu için kendimi motive edecek şeyler bulmakta zorlandım.

(Ö28) ...normal yaşamımda sinema, konser farklı aktivitelere giderek kendimim motive edip psikolojimi sağlam tutabiliyordum. Bu gibi alışkanlıklardan uzaklaşınca psikolojik olarak problemler yaşadım.

(Ö33) ...annem, babam kronik hasta. Onların bu hastalığa yakalanma riski karşısında aşırı kaygılandım.

(Ö51) ...takıntılı düşüncelerim oldu, acaba buraya dokundum mu? Buraya kim dokunmuştur? Diye düşünmekten kendimi alamadım.

Katılımcıların pandemi sürecinde yaşadıkları fiziksel sağlık sorunlarına ilişkin görüşlerinin iki kod oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu kodlar; Fiziksel sağlığın bozulması (n=10) ve sağlık kuruluşlarından yardım alamamaktır (n=5). Pandemi sürecinde yaşanan fiziksel sağlık sorunları ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

(Ö6) Hareketsiz yaşam sağlığımlı olumsuz etkiledi, kilo aldım.

(Ö40) Faranjit ve boğaz ağrısı gibi bazı sağlık sorunlarım oldu hastaneye gitmeden evde atlamaya çalıştım. Yaptırmam gereken kontroller vardı yaptırmadım.

Katılımcıların pandemi sürecinde yaşadıkları ailevi sorunlara ilişkin görüşlerinin iki kod oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu kodlar; aile içi çatışmalar (n=12) ve ekonomik zorluklardır (n=11). Lisans öğrencilerinin pandemi sürecinde yaşadıkları ailevi sorunlara ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

(Ö17) Aile içinde sorunlar, çatışmalar yaşadık. Kardeşlerimle birlikte sürekli evde olmak aramızda çatışma çıkmasına neden oldu.

(Ö22) ...özel derslerim iptal oldu. Keman kursu verdiğim kurs kapandı.

(Ö28) ...aile içindeki çatışmalar ve sorunlar gün yüzüne çıktı.

(Ö29) ...ekonomik sorunlar yaşadık. Babam inşaat boyacısı bu süreçte çalışmadı.

(Ö37)eğlence mekanları kapandı. İşlerim iptal oldu.

Katılımcıların pandemi sürecinde yaşadıkları sosyal sorunlara ilişkin görüşlerinin iki kod oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu kodlar; sosyal aktivite yapamamak (n=7) ve teknoloji bağımlılığının artmasıdır (n=5). Pandemi sürecinde yaşanan sosyal sorunlara ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

(Ö8) ...zamanımın çoğunu sosyal medyada geçiriyorum.

(Ö22) ...gönüllü yürüttüğüm çalışmalar yarım kaldı. Bir bilim sanat topluluğum var. Ben kurdum. Topluluğumun provaları, gösterileri iptal oldu, planlarım bozuldu.

(Ö23) ...arkadaşlar ile birlikte olamamak, dışarı çıkıp yürüyüş yapamamak sadece zorunlu hallerde dışarı çıkabilmek psikolojimi bozdu. Sosyal hayatım bozuldu.

(Ö26) Her gün internette ders izliyor olmam, beni iletişim teknolojisine bağımlı hale getirdi

Lisans Öğrencilerinin COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Öğretim Elemanlarına Geliştirdikleri Yargılara İlişkin Bulgular

Veri analizi sonucunda katılımcı lisans öğrencilerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında öğretim elemanlarına geliştirdikleri yargılar ile ilgili görüşlerinden on dört kod belirlenmiş ve bu kodların olumlu yargılar ve olumsuz yargılar olarak iki kategoride kümelendiği anlaşılmıştır. Bu yargılara ilişkin kategori ve kodlar Tablo. 4'te bir bütün olarak sunulmuştur.

Tablo 4.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretim Elemanlarına Geliştirilen Yargılar

Kategori	Kod	n	Kategori	Kod	n
Olumlu Yargılar	Kolaylaştırıcı/anlayışlı	11	Olumsuz Yargılar	Duyarsız	19
	Fedâkar	11		Etkisiz öğretim yöntemleri kullanma	7
	Sorumluluk sahibi	7		Teknolojik becerilerde yetersizlik	7
	Destekleyici	7		Düşük öğretme motivasyonu	4
	Motive edici	6		Meslektaşlarıyla düşük düzeyde iş birliği	2
	Gelişime açık	4			
	İdealist	3			
	İletişim becerisine sahip	3			
	Teknoloji yeterliliklere sahip	2			

Katılımcıların, uzaktan eğitim uygulamalarında öğretim elemanlarına geliştirdikleri olumlu yargıların dokuz kod oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu kodlar öğretim elemanlarının; kolaylaştırıcı (n=11), fedakar (n=11), sorumluluk sahibi (n=7), destekleyici (n=7), motive edici (n=6), gelişime açık (n=4), idealist (n=3), iletişim becerisine sahip (n=3) ve teknoloji yeterliliklerine sahip (n=2) oldukları olumlu yargılarıdır. Katılımcıların öğretim elemanlarına geliştirdikleri olumsuz yargıların beş kod oluşturduğu anlaşılmıştır. Bunlar öğretim elemanlarının; duyarsız olduğu (n=19), etkisiz öğretim yöntemleri kullandığı (n=7), teknolojik becerilerde yetersiz olduğu (n=7), düşük öğretme motivasyonuna sahip oldukları (n=4) ve meslektaşlarıyla düşük düzeyde iş birliği yaptıkları (n=2) olumsuz yargılarıdır. Lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarında öğretim elemanlarına geliştirdikleri olumlu yargılara ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

(Ö43) Öğretmenlerimizin büyük bir çoğunluğu özveriyle çalıştı ve bize o dersi anlatmak için ellerinden geleni yaptılar. Fedakarlıklar yaptıklarına şahit oldum. Gece saat 9'da da dersimiz oldu, sabah 8'de de.

(Ö36) Hocalarımın hasta olsalar bile dersleri aksatmamaları, konuları eksiksiz anlatmaları, öğretmen olmanın sorumluluğunu görmemi sağladı.

(Ö26) Öğretim elemanlarının, bize karşı konuşmaları hoşgörüyeye dayalı ve yapıcı oldu. Ders esnasında bir sorun olduğunda açıklama yaptılar bizi bilgilendirdiler. Eksik ödevler hakkında bilgilendirdiler ve düzeltme şansı verdiler. ...öğretim elemanları, sorunlarımızı her zaman sabır ve anlayışla çözdüler. ...bize sevgi ve saygıyla yaklaştılar, değerli olduğumuzu hissettirdiler.

(Ö31) ...kitaplarımızın hepsi yanımızda olmadığı için sisteme de gerekli tüm notlar yüklediler.

(Ö8) Öğretmenlerimiz canlı yayın akışı esnasında sohbet kısmında atılan mesajlara geri dönüt sağlayarak öğrencilerin motivasyonunu korumasında etkili oldular. Bizimle konuşurken "değerli

meslektaşlarım” gibi ifadeler kullanarak her fırsatta bizimle göz göze gelmeyi ne kadar özlediklerini dile getirdiler. Hep motive edici oldular.

(Ö47) Bazı öğretim elemanları uzaktan eğitime rağmen bize çok etkili ders anlatıp okul ortamında gibi hissetmemizi sağladılar. Çocukları ile etkinlikler yapıp sınıf ortamı oluşturdular.

(Ö13) ...yine bazı hocalarım vardı ki dersin verimli olmadığını hissettiğinde bizle ders dışında da iletişim kurarak sorularımızı cevaplandırdı, anlayamadığımız konularda yardımcı oldular. Hatta bazıları yüz yüze eğitimden daha iyi iletişim kurdu bizimle, bazı hocalarla online de daha iyi iletişim kurduk.

Katılımcı lisans öğrencilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında öğretim elemanlarına geliştirdikleri olumsuz yargılara ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

(Ö4) Bazı hocalarımız uzaktan eğitim sistemini çok iyi bir şekilde kullanırken bazıları çok zorluklar yaşadı. Yarım saat boyunca problemin çözülmesini bir şeylerin yoluna girmesini bekledik, bazı hocalar ilk 2-3 hafta derse bile giriş yapamadı. Açıkçası hocalarımızın teknoloji konusunda çok iyi olmadığını gördüm. Bu durum bizi olumsuz etkiledi.

(Ö10) Hocalarımızın birbirinden haberi yok. Sürekli birbirlerini çelişkiye düşürecek ifadeler kullanıyorlar. Ödevleri aynı anda veriyorlar, teslim tarihleri birkaç gün bu gibi şeyler öğrencileri oldukça zorladı.

(Ö16) Öğretmenlerimizin bazıları hiç ders yapmak istemiyormuş gibiydi. Süreçten mutsuzlardı.

(Ö29) Uygulamalı derslerin öğretim elemanlarının bu dönemi iyi bir şekilde yönettiklerini düşünmüyorum, Çoğu dersler ağırlıklı öğrenciler ile sohbet şeklinde geçiyor. Hocaların notla tehdit etmesi beni çok üzdü.

(Ö45) Öğretmenlerimiz sadece kendi dersleri olduğunu düşünüp onun dışında da derslerimiz olduğunu unutuyorlar. Açıkça söylemeliyim ki çok acımasızca ödevler veren öğretmenlerimiz oldu. Bazı öğretmenlerimizin empati yapmayı unuttuğunu düşünüyorum. Öğretmenlerimiz olağanüstü bir durumda olduğumuzu yok sayarak derslere keyfi bir şekilde devamsızlık yaptığımızı düşündüler.

Lisans Öğrencilerinin COVID-19 Pandemi Sürecinde Üniversitelerinin Takdir Ettikleri Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Veri analizi sonucunda katılımcı lisans öğrencilerinin Covid-19 pandemi sürecinde üniversitelerinin takdir ettikleri uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili görüşlerinden on kod belirlenmiş ve bu kodların üç kategoride kümelendiği anlaşılmıştır. Lisans öğrencileri pandemi sürecinde üniversitelerinin uzaktan eğitim uygulamalarında sürecin yönetilmesi, uzaktan eğitim programı arayüzünü kullanışlı buldukları ve öğrencilerin desteklenmesinden memnuniyet duydukları anlaşılmıştır.

Lisans öğrencilerinin takdir ettikleri uygulamalara ilişkin kategori ve kodlar Tablo. 5’de bir bütün olarak sunulmuştur. Katılımcıların pandemi sürecinde üniversitelerinin sunduğu uzaktan eğitim uygulamalarında, uzaktan eğitim sürecinin yönetilme biçimindeki görüşlerinin üç kod oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu kodlar; Uzaktan eğitim sürecinin zamanında başlaması (n=17), uzaktan eğitim sürecinin planlı ve başarılı bir şekilde yürütülmesi (n=11) ve web sayfasının güncel tutulması, gerekli bilgilendirmenin sağlanmasıdır (n=9).

Tablo 5.

Üniversitelerin Takdir Edilen Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Kategori	Kod	n
Uzaktan eğitim sürecinin yönetilmesi	Uzaktan eğitim sürecinin zamanında başlaması	17
	Uzaktan eğitim sürecinin planlı ve başarılı bir şekilde yürütülmesi	11
	Web sayfasının güncel tutulması, gerekli bilgilendirmenin sağlanması	9
Uzaktan eğitim bilişim sisteminden memnuniyet	Derslerin kayıt altına alınması	13
	Uzaktan eğitim bilişim sistemi arayüzünün kullanışlı olması	11
	Uzaktan eğitim bilişim sistemi arayüzünün paylaşımına izin vermesi	11
	Uzaktan eğitim bilişim sistemi arayüzünün güncellenmiş olması	5
Öğrencilere sağlanan destekler	Vize ve final sınavlarının ödev ve projelerle değerlendirilmesi	9
	Teknik sorunlarının çözümü için destek masası kurulması	7
	Öğrencilerin ekonomik olarak desteklenmesi	4

Lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarında üniversitelerinin takdir ettikleri özelliklere ilişkin bazı görüşler şu şekildedir;

(Ö8) *Ülkemizdeki birçok üniversiteye nazaran uzaktan eğitim sistemini başarılı sayılabilecek ölçüde yönetmesini takdirle karşıladım. Sonuç olarak, problemler yaşansa bile üniversitemiz bu süreçte eğitimimizin aksamaması adına elinden geleni yapmaya çalıştı.*

(Ö20) *Üniversitemin, uzaktan eğitim sistemini oldukça kısa bir zamanda kullanımımıza açmasını oldukça takdirle karşıladım. Ne kadar eksikleri olsa da derslerimizden geri kalmadık.*

(Ö45) *Üniversitemin sosyal medya hesaplarından sürekli bilgilendirme yapıldı. Web sayfasındaki duyurular güncel tutuldu, YÖK tarafından yapılan her açıklama hakkında öğrenciler bilgilendirildi. Öğrencilerin yeterince bilgilendirilmesi sağlandı.*

Katılımcıların uzaktan eğitimde kullanılan bilişim sisteminin arayüzünden memnuniyetlerine ilişkin görüşlerinin dört kod oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu kodlar; derslerin kayıt altına alınması (n=13), arayüzün sade ve kullanışlı olması (n=11), arayüzün iletişime ve materyal paylaşımına izin vermesi (n=11), arayüzün güncellenmiş olmasıdır (n=5). Uzaktan eğitim bilişim sistemi arayüzünden memnuniyete ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

(Ö48) *Ödev yükleme sisteminin bulunması güzel bir uygulamaydı. Final ödevleri içinse ayrı bir mail adresinde toplanması güvenirlilik için güzel bir çalışma olmuştur.*

(Ö39) *...takdir ettiğim durumlara örnek olarak verebileceğim bir durum da uzaktan eğitim sisteminin mesajlaşma bölümü, sistemde hocaların duyuruları, ödev kartları, mesajlarının bulunması.*

(Ö50) *Kaçırdığımız dersler, bağlantı sorunu yaşanan derler kayıt ediliyordu ve sonradan izleme şansımız vardı.*

(Ö42) *Üniversitemizin, uzaktan eğitim yöntemi ile eğitim vermeye başlamadan önce mutlaka teknik bir altyapı oluşturması da önemli adımlardan biri oldu. Üniversitemiz pandemiden önceki alt yapısını hızlı bir şekilde güncelledi.*

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere sağlanan desteklerden memnuniyetlerine ilişkin görüşlerinin üç kod oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu kodlar; vize ve final sınavlarının ödev ve projelerle değerlendirilmesi (n=9), öğrencilerin teknik sorunlarının çözümü için destek masası

kurulması (n=7) ve öğrencilerin ekonomik olarak desteklenmesidir (n= 4). Uzaktan eğitimde öğrencilere sağlanan destekler ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

(Ö30) *Sistemin kafa karıştırıcı bir yanı yoktu. Sorunların giderilebilmesi için yardım masası kuruldu. Bildirilen sistemsel sorunlara kısa sürede çözüm bulundu.*

(Ö46) *Online sınav yapmama kararı benim için çok sevindirici bir haber oldu çünkü internetimin kesilmesinden, sınava girememekten ve dersten kalmaktan çok korktum. O yüzden ödev verme yöntemi bana mantıklı ve yerinde bir kararmış gibi geldi.*

(Ö51) *...internet sıkıntısı yaşayan bazı arkadaşlarımıza üniversitenin yardım ettiğini duydum ki bu süreç içerisinde en çok takdir ettiğim uygulama buydu. Yarım zamanlı çalışan arkadaşlarımıza da maddi destek sağlanmış. Bu fırsat eşitliği için de çok önemli.*

Lisans Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimin Geliştirilmesine Dair Önerilerine İlişkin Bulgular

Veri analizi sonucunda katılımcı lisans öğrencilerinin uzaktan eğitimin geliştirilmesine ilişkin önerilerine ilişkin görüşlerinden altı kod belirlenmiş ve Tablo 6.'da kodlar bir bütün olarak sunulmuştur. Katılımcı lisans öğrencilerinin uzaktan eğitiminin geliştirilmesine ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

(Ö4) *...uzaktan eğitimde ya ders saatleri biraz daha uzun olmalı ya da ders içerikleri azaltılmalı. Yakından eğitimle gördüğümüz üç saatlik dersin 50 dakikaya inmiş olması da öğrencilerde bilgi yetersizliğinin altında ödev yapma telaşı doğdu. Her ders için veya uygulamalı derslerde örnek çözümü ve bizim sorularımız için ayrı bir uygulama saati yapılmalı.*

Tablo 6.

Uzaktan Eğitimin Geliştirilmesine İlişkin Öneriler

Kod	n
Uzaktan eğitim arayüz teknik kapasitesinin artırılması	21
Uzaktan eğitim ders programları etkili planlanması	11
Öğretim elemanları arasındaki koordinasyonun artırılması	10
Ders saati süresinin artırılması	8
Öğretim elemanı ve öğrencilerin uzaktan eğitime uyumlarını sağlayacak oryantasyon programları düzenlenmesi	7
Uzaktan eğitimde öğrencilerin fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik önlemler alınması	5

(Ö5) *İlk haftalarda oryantasyon gibi bir ders programı yapılırsa iyi olurdu çünkü alışık olmadığımız bir süreçle yüz yüze kaldık ve bu biraz garipti. Öğretim görevlileri ve öğrenciler sistem hakkında daha iyi eğitilebilir. Zira pek çok hocamız sistemi ilk başta yeterince tanımiyordu ve bu yüzden birkaç hafta ciddi sorunlar yaşadık.*

(Ö12) *İnternete erişim konusunda sorun yaşayabilen öğrencilerin olmasının göz önüne alınması gerektiğini düşünüyorum. Okulda kısmi zamanlı çalışan arkadaşlarıma rektörlükten internet hediye geldiğini öğrendim. Sadece çalışanlara değil de imkanı kısıtlı olan tüm öğrencilere böyle bir yardım yapılmalı, herkese derslere erişim imkanı sunulmalı.*

(Ö13) *Ders saatlerimiz dengesizdi. Bazı günler arka arkaya dört saat dersimiz varken, bazı günler hiç yoktu. Aynı saatte birden fazla dersimiz çakıştı. Arka arkaya aralıksız ders işlenmesi istekliliğimi azaltıyordu ve yorgun düşüyordum. Yarım saatlikte olsa ara verebileceğimiz zamanlar olsa iyi olabilirdi. Ders programları daha iyi planlanırsa, bölüm dersleri çakışmadan planlanırsa uzaktan eğitim daha verimli olur.*

(Ö19) Öğrenci ve öğretmen arası etkileşimin daha çok olduğu bir sistem kullanılmalı. Ders Hocaları da öğrencileri görsel olarak görebilseydi ve karşılık ders işlenebilseydi daha iyi olurdu. Kısacası, daha etkileşimli bir ortam, daha uzun ders süreleri ve her derse canlı katılım imkanı olabilse uzaktan eğitim süreci daha iyi olabilir diye düşünüyorum.

(Ö49) Verilen ödevlerin miktarı ve istenilen görevlerin yoğunluğu yüzünden çok zorlandığımı düşünüyorum. Ödevler aldığımız derslerin sayılarına bakılarak daha makul sayıda ve miktarda verilebilirdi. Hocaların birbirleri ile irtibatı yok her hoca sadece kendi dersi var gibi davranıyor. Hocaların arasında irtibat olmalı, ödevleri sınavları birlikte planlamalıdır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada lisans öğrencilerinin Covid-19 salgın hastalığında uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar, sahip oldukları yargılar, üniversitelerinin beğeni ile karşıladıkları uygulamalar ve uzaktan eğitime ilişkin sundukları öneriler incelenmiştir. Buna göre lisans öğrencilerinin eğitim süreci ile ilgili yaşadıkları sorunların öğrencinin kendi öznel koşullarından, uzaktan eğitimin kapsam-içerik ve altyapısından, pandeminin neden olduğu yaşam tarzı değişikliğinden ve öğretim elemanlarından kaynaklı olduğu anlaşılmıştır. Araştırmaya göre lisans öğrencilerinin bir kısmı uzaktan eğitime erişimde teknik ve ekonomik yetersizlikler yaşamaktadır. Öğrencilerin kalabalık ailelerde yaşamaları, onlar için uzaktan eğitimi zorlaştırmıştır. Birden fazla kardeşin uzaktan eğitime dahil olması bilgisayar, tablet gibi cihazların yetersizliğinin yanı sıra dersi takip edebilmek için bağımsız odaya sahip olamamak gibi mekan yetersizliği sorunları oluşturmuştur. Okul öncesi öğretmenliği ve müzik eğitimi gibi uygulamalı dersleri bulunan bölümlerin öğrencilerinin ödevlerini hazırlamak için ihtiyaç duyduğu materyallere erişimleri pandemi kısıtlamaları nedeniyle güçleşmiştir. Uzaktan eğitimin ev ortamında devam etmesi motivasyon kaybına ve zamanın etkisiz kullanılmasına neden olmuştur. Covid-19 salgın hastalığının online eğitime hızlı bir geçişi zorunlu kılması nedeniyle öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitim teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirecek önlemlerin alınabilmesi mümkün olmamıştır. Bu nedenle öğretim elemanlarının bir kısmı uzaktan eğitim teknolojisini kullanmada yetersiz kalmıştır. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitim ile hem teorik hem de uygulamalı dersler için gerekli becerileri tam olarak kazanamadıklarını, kalıcı öğrenme sağlayamadıklarını düşündükleri anlaşılmıştır.

Covid-19 pandemisinin üniversiteleri ve lisans öğrencilerini nasıl etkilediğini inceleyen, literatürdeki ilk araştırmalarda da bu araştırmada tespit edilen sorunlara benzer sorunların varlığı belirlenmiştir. Örneğin Genç ve Gümrükçüoğlu (2020) ilahiyat fakültesi öğrencilerinin %15'e yakınının internet bağlantısına sahip olmadığını, Buluk ve Eşitti (2020) turizm lisans programı öğrencilerinin %14'ünün bilgisayar ve internet kaynaklı sorunlar nedeniyle uzaktan eğitim derslerini hiç takip edemediklerini belirlemiştir. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesince (2020) gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin yaklaşık %18'inin internet bağlantısının olmaması ya da işlevsel olmaması nedeniyle çevrimiçi derslere katılmadığı anlaşılmıştır. Kapasia vd. (2020) Hindistan'daki lisans öğrencilerinin yaklaşık %30'unun çevrimiçi eğitime dahil olmadığını; Lau, Yang ve Dasgupta (2020) salgının patlak verdiği Çin Halk Cumhuriyetinde kırsal kesimde yaşayan milyonlarca öğrencinin eğitime erişemediğini belirtmiştir. Marinoni, Land & Jensen (2020)'in hazırladığı Uluslararası Üniversiteler Birliği (IAU) raporuna ve Crawford vd. (2020) tarafından yirmi ülkenin uzaktan eğitim stratejilerinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitime erişimde yaşanan teknolojik sorunların küresel bir nitelik taşıdığı anlaşılmıştır.

Araştırmalarda pandemi sürecinde uygulanan çevrimiçi eğitimlere ilişkin belirlenen bir diğer önemli sorun nitelikte ilgilidir. Lisans öğrencilerinin online eğitim sistemlerine yüklenen materyallerden yeterli eğitimsel faydayı sağlamadıkları (Genç ve Gümrükçü, 2020), lisans programlarında hedeflenen

becerilere ulaşamadıklarını düşündükleri (Aktaş, Büyükbaş, Gülle ve Yıldız, 2020; Gallo ve Trompetto, 2020) belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin, uzaktan eğitimin sınıf arkadaşları ile etkileşimlerini ve birbirinden öğrenme deneyimlerini en aza indirmesi (Altuntaş, Başaran, Özeke ve Yılmaz, 2020), stajların ve mezuniyet törenlerinin gerçekleştirilememesi (Özkaral ve Bozyiğit, 2020) gibi sorunlar nedeniyle uzaktan eğitimin dezavantajlarına odaklandıkları (Özkaral ve Bozyiğit, 2020; Altuntaş-Yılmaz, 2020) anlaşılmıştır.

Araştırmada lisans öğrencilerinin eğitim sorunları dışında psikolojik ve fiziksel sağlık sorunları ile ailevi ve sosyal sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Pandemi nedeniyle uygulanan sokağa çıkma yasağı gibi kısıtlamalar, lisans öğrencilerinin sosyal aktivite yapamamalarına, hareketsiz bir yaşam tarzına, fiziksel, psikolojik ve sosyal sağlığın bozulmasına yol açmıştır. Ayrıca bu kısıtlamalar aile bireyleri arasındaki ilişkilerin bozulmasına, çatışmaların ortaya çıkmasına ya da var olan çatışmaların derinleşmesine neden olmuştur. Benzer bulgulara başka araştırmalarda da ulaşılmıştır. Örneğin Buluk ve Eşitti (2020) bazı öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılamamasının nedeninin aile içi sorunlar olduğunu, Genç ve Gümrükçüoğlu (2020) öğrencilerin dörtte birinden fazlasının evde kalma önlemleri nedeniyle aile içi ilişkilerinin olumsuz etkilendiğini belirlemiştir. Bunun yanı sıra pandemi süreci; lisans öğrencilerinin yaşadıkları çeşitli hastalıklar karşısında sağlık kuruluşlarından yardım alamamalarına, hareketsizlikten kaynaklı fiziksel sorunlar yaşamalarına ve teknoloji bağımlılığının artmasına yol açmıştır. Keskin ve Özer-Kaya (2020) pandemi sürecinde öğrencilerin sosyal medya ve televizyon başında geçirdikleri sürenin yaklaşık iki kat arttığını belirlemiştir. Galle vd. (2020) Covid-19 pandemisi sırasında İtalyan lisans öğrencilerinin evde kalmaları nedeniyle fiziksel aktivitelerinin azaldığı ve teknolojik aletlerle geçirilen sürenin arttığını, Parola (2020) sürecin genç yetişkinlerin gelecekle ilgili korku, belirsizlik, endişelerini artırdığını belirlemiştir. Kapasia vd. (2020) Hindistan'da lisans ve lisansüstü öğrencilerinin süreçte en yoğun yaşadıkları duygunun korku ve kaygı olduğunu tespit etmiştir. Koçak ve Harmancı (2020)'ya göre alışkın olunan yaşam tarzının pandemi nedeniyle farklılaşması, bireylerin ve ailelerin ruh sağlığını olumsuz etkilemiştir. Karantina ve sosyal izolasyon sürecinin uzaması kaygı bozuklukları başta olmak üzere depresyon, stres ve somatik şikayetlerin artmasına yol açmıştır.

Covid-19 gibi tüm dünyayı etkisi altına alan salgınlar toplumlarda kaygı, panik, umutsuzluk gibi duyguları tetikleyen; bireylerin yaşam tarzlarını ve önceliklerini değiştiren sosyolojik, psikolojik, ekonomik sonuçları bulunan travmatik afetlerdir. Bu afetler bireylerin sadece fiziksel sağlıklarını değil, aynı zamanda psikolojik sağlıklarını da olumsuz etkileyerek korku, kaygı, stres algısını artırmıştır. Etkilerinin uzun süre devam edeceği öngörülen Covid-19 salgın hastalığı karşısında Crawford vd. (2020) üniversitelerin evde kalmak zorunda kalan toplumu destekleme rolünün bulunduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya göre lisans öğrencileri uzaktan eğitimde, öğretim elemanlarına karşı bazı olumlu ve olumsuz yargılar geliştirmiştir. Öğretim elemanlarının kolaylaştırıcı, fedâkar, sorumluluk sahibi, destekleyici, motive edici, gelişime açık, idealist, iletişim becerisi ve teknolojik yeterliliklerinin yüksek bulunması lisans öğrencilerinin olumlu yargıları iken öğretim elemanlarının duyarsız, motivasyonsuz, iş birliği kurmayan, pedagojik ve teknolojik yetersiz oluşları olumsuz yargılarıdır. Covid-19 pandemisinin başlamasıyla dünya üzerindeki tüm ülkelerde yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanları ve öğrenciler uzaktan eğitime nasıl uyum sağlayacaklarını hızlıca öğrenmek zorunda kalmıştır. Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları için de süreç kriz zamanlarında sorunlarla başa çıkma, problem çözme, fırsatları değerlendirebilme becerilerini ortaya koydukları bir sınav niteliğinde olmuştur (Flores ve Swennen, 2020). Gerçekleştirilen başka araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılarak lisans öğrencilerinin, öğretim elemanlarının süreçte bazı öğretim üyelerini destekleyici bulurken bazıları ile iletişim problemleri yaşadıkları anlaşılmıştır (Aktaş vd., 2020; Buluk

ve Eşitti, 2020; Keskin ve Özer-Kaya, 2020). Öğretim elemanlarının ani bir şekilde geçilen uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanmaları, yeterli düzeyde eğitici materyal hazırlayamamaları (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020) öğrencilerin öğretim elemanlarına karşı bazı yargılara sahip olmasına neden olmuştur. Ancak her kriz gibi küresel Covid-19 pandemi krizi de öğretim elemanlarının eğitim faaliyetlerini geliştirebilmeleri için önemli fırsatları beraberinde getirdiği söylenebilir (Toquero, 2020).

Araştırmada öğrencilerin genel olarak üniversitelerinin uzaktan eğitim uygulamalarından memnun oldukları anlaşılmıştır. Öğrenciler üniversitelerinin uzaktan eğitim sürecini iyi yönetmelerini, uzaktan eğitim bilişim sisteminde kullanılan arayüzlerin pratik oluşunu, öğrencilere sağlanan maddi ve manevi destekleri takdirle karşılamıştır. Ayrıca öğrenciler uzaktan eğitimin daha etkili uygulanabilmesi için sistem kapasitesinin artırılması, ders programlarının etkili planlanması, derslerin süresinin artırılması, fırsat eşitliğini sağlayacak önlemler alınmasını, öğrenciler ve öğretim elemanları için uzaktan eğitim becerilerini geliştirecek oryantasyon programları düzenlenmesini önermiştir. Gerçekleştirilen farklı araştırmaların bulgularına göre de lisans öğrencileri, tüm olumsuzluklara rağmen çevrimiçi eğitimde ilerleme kaydedildiğini (Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat, 2020), kendilerinin sahip oldukları teknik becerilerle uzaktan eğitime kolay uyum sağlayabildiklerini ve uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime bir alternatif olabileceğini düşünmektedir (Altuntaş vd., 2020). Aynı zamanda uzaktan eğitimin için gerekli altyapının iyileştirilmesi önerisi farklı araştırmalarda da dile getirilmiştir (Hebebeci, Beertiz ve Aslan, 2020; Özkartal ve Bozyiğit, 2020). Araştırmalardan, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre avantajlı özelliklerinden bazılarının her öğrencinin kendi hızında öğrenmesine, zaman tasarrufu sağlamasına ve derslerin tekrar izlenebilmesi (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Keskin ve Özer-Kaya, 2020) olduğunu anlaşılmıştır. Ayrıca Lau vd. (2020) uzaktan eğitimin, topluluk önünde konuşamayan içe dönük öğrencilerin başarılarını ortaya koymaları için bir fırsat sunduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte uzaktan eğitimin dezavantajları olarak nitelendirilebilecek bulgulara da ulaşılmıştır. Öğrenciler arasındaki etkileşimi kısıtlaması, derslerde katılımı zayıflatması, materyallerinin öğreticilik kapasitesinin düşük olması, altyapı sorunlarının verimi azaltması, ölçme değerlendirme sorunlarına yol açması bu dezavantajlar arasında sayılabilir (Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat, 2020; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Hebebeci vd., 2020; Karadağ ve Yücel, 2020; Keskin ve Özer-Kaya, 2020).

Covid-19 salgın hastalığının küresel bir tehdit olmaya başlamasıyla ülkeler, yükseköğretim kurumları için çözüm stratejileri geliştirmeye başlamıştır. Belirlenen ilk stratejilere göre Brezilya ve Singapur gibi bazı ülkelerde üniversitelerin tamamının kapanması yerine yerel kapanışlar tercih edilmişken Peru, Arjantin, Venezuela, Şili gibi ülkelerdeki Latin Amerika üniversitelerinin bazıları yüz yüze eğitime devam etmiş bazıları online eğitime geçmiştir. Çin, Hong Kong, Hindistan, Güney Kore ve Güney Afrika'da sömestr tatillerinin tarihleri değiştirilerek çevrimiçi öğretim strateji uygulanmıştır (Crawford vd., 2020). Türkiye'de ise devlet ve vakıf üniversitelerinin tamamında uzaktan eğitime geçilmesi benimsenmiştir (YÖK, 2020). Geliştirilen stratejiler ülkelerin ve üniversitelerin sahip oldukları kaynaklara dayalı olarak bazı farklılıklar göstermiştir. Bu nedenle gelişmekte olan ülkeler için uzaktan eğitim kaynakları oldukça sınırlı düzeyde kalmıştır. Örneğin Ürdün'de MS PowerPoint sunumları, Skype, Google Classroom gibi ücretsiz yazılımlar ile başka bir deyişle düşük teknoloji uzaktan eğitim alternatifleriyle öğrencilere erişilebilmesi ve sürecin yürütülmesi benimsenmiştir (Crawford vd., 2020). Pandeminin şiddetli bir şekilde hissedildiği 2020 Mart-Nisan aylarında dünyadaki tüm lisans öğrencilerinin süreçten olumsuz etkilenmelerine rağmen bu tarihlerde üniversitelerin ancak %67'si online eğitime geçebilmiştir (Marinoni vd., 2020). Ancak pandemi süreci, zorluklarının yanı sıra tüm ülkelere eğitimlerini tekrar ele alma ve öğrenciye ulaşma düzeyini yükseltmek için gelişmiş teknolojileri değerlendirme fırsatını da sunmuştur. Üniversiteler elde ettikleri bu fırsat ile yükseköğretim çalışmalarında kanıta dayalı uygulamalarını güçlendirme, müfredatlarını çağın koşullarına uygun ve değişen ihtiyaçlara cevap verecek hale getirme fırsatlarını iyi değerlendirmelidirler (Toquero, 2020).

Optimal faydaya göre tasarlanmış bir yükseköğretim sisteminde hem yüz yüze eğitimin hem de çevrimiçi eğitimin avantajlarını birlikte kullanabilecek stratejileri benimsenmelidir (Erkut, 2020). Belirlenecek stratejilerin fark yaratabilmesinin, bireylerin belirlenen teknolojiyi kullanabilme kapasitelerine, başka bir deyişle dijital okur-yazarlık düzeylerinin yükselmesine (Eshet-Alkalai, 2004) bağlı olduğu gerçeği de göz ardı edilmemelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin Covid-19 salgını sırasında uygulanan çevrimiçi eğitim hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin yüz yüze eğitimi tercih etmekle birlikte üniversitelerinin sunduğu uzaktan eğitim faaliyetlerinden de memnuniyet duydukları sonucuna varılmıştır. Covid-19 pandemisi gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkeleri, sahip oldukları teknolojik kaynaklar çerçevesinde uzaktan eğitime yönlendirmiştir. Eğitimin sürdürülebilirliğinin sağlanması için çevrimiçi eğitim, bulunan en optimal çözüm olmuştur. Pandeminin kontrol altına alınabilmesi amacıyla uygulamaya koyulan kısıtlamalar ile uzaktan eğitimin eş zamanlı sürmesi ve her iki sürecin de kendine has zorluklar barındırması, sorunların daha şiddetli hissedilmesine neden olmuştur.

Covid-19 pandemisi tüm ülkeleri hazırlıksız yakaladığından lisans öğrencilerinin çevrimiçi eğitime erişimi ile ilgili fırsat eşitliği sorunları yaratmıştır. Fırsat eşitsizliğine yol açan ana unsur, öğrencilerin tümünün çevrimiçi eğitime dahil olabilecek teknolojik araçlara ve internet bağlantısına sahip olmamasıdır. Oysa uzaktan eğitimin kapsayıcılığının ve verimliliğinin ilk koşulu teknolojik kaynaklara sahip olunmasıdır. Bu bakımdan yüz yüze eğitim karşısında dezavantajlı olan çevrimiçi eğitim, ders içeriklerinin kayıt altına alınarak tekrar izlenebilmesi, her öğrencinin kendi hızında öğrenebilmesine olanak tanınması, zaman tasarrufu sağlanması, mekânsal yakınlığa ihtiyaç duyulmadan dünyanın tüm üniversitelerinin öğrencisi olabilme potansiyeli taşıması bakımından ise bazı üstünlüklere de sahiptir. Çevrimiçi eğitimin başarılı olabilmesinde bir diğer önemli husus hem öğretim elemanlarının hem de lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim becerilerinin, başka bir deyişle teknolojik okur-yazarlıklarının geliştirilmesidir. Pandemi süreci nedeniyle hemen hemen tüm ülkelerde uzaktan eğitime çok hızlı bir geçiş yaşanmıştır. Başka bir ifade ile dünyada uzaktan eğitimin yayılımı Covid-19 salgın hastalığının yayılımından daha hızlı gerçekleşmiştir. Yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanları ve öğrenciler için yeterli oryantasyon programları ve eğitim çalışması düzenleyebilmesi mümkün olamamıştır.

Araştırma kapsamında Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi eğitime zorunlu geçişten elde edilen kazanımların değerlendirilmesi, yükseköğretim politikalarının tekrar gözden geçirilmesi, üniversitelerin tüm öğrencilerinin erişimini sağlayacak düzenlemeler yapması önerilebilir. 21. yüzyılın yükseköğretiminde uzaktan eğitim faaliyetleri kaçınılmaz görünmekle birlikte pek çok bilim dalının doğasından kaynaklı olarak öğretim elemanları ile öğrenciler yakın iletişim ve işbirliğinde bulunmak durumundadır. Başka bir ifade ile birlikte öğrenmeyi, usta çırak ilişkisini gerektiren yüz yüze öğrenme yaşantıları gereklidir. Bu nedenle uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin güçlü yönlerini birleştiren harmanlanmış öğrenme (blended learning) uygulamalarının yükseköğretimin bütün kademelerinde ve disiplinlerinde yaygınlaştırılması önerilebilir.

Pandemi tüm dünyada eğitim sistemlerinin sorgulanmasına ve yeniden yapılandırılmasına yol açmıştır. Eğitim sistemi ne kadar iyi yeniden yapılandırılırsa, pandeminin insan sermayesi üzerindeki etkileri ne kadar iyi değerlendirilir ve analiz edilirse, gelecekte bu türden şoklara o düzeyde hazır olunabilir. Bu çalışmaların yapılabilmesi için öncelikle doğru eğitim politikalarının belirlenmesi ve daha sonra bu politikalara uygun bir eğitim planlaması yapılması gerekmektedir. Ancak doğru bir eğitim

politikası olmadan, iyi bir eğitim planlaması yapılması olası değildir. Bununla birlikte doğru bir politika belirledikten sonra eğer planlama yapılmazsa, politika hiçbir anlam taşımayacaktır.

Üniversitelerin açılış planları, gelecekte etkili uzaktan eğitim platformlarının oluşturulmasına yatırım yapmayı öngörmelidir. Büyük krizler, var olan durumu yeniden düşünmek için benzersiz fırsatlar sunar. Bu nedenle pandemi krizinin ardından politika yapımcılar, yükseköğretim sistemindeki yapısal sorunları ele alma, yeni ve farklı yaklaşımlara yatırım yapma fırsatlarını değerlendirmelidir. Pandeminin halen devam etmesi ve ne zaman sona ereceğine dair bilinmezlikler, yükseköğretimin salgın süreci ve salgın sonrası süreç olmak üzere iki boyutta yeniden yapılandırılmasına yönelik bir planlamayı gerektirmektedir. Bu planlamanın, sorunları azaltma, iyileştirme ve yeniden oluşturma aşamaları dikkate alınarak yapılması ve planlamanın bütüncül yaklaşımla ele alınması, virüs salgını en az zararla atlattırma yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71. DOI: 10.5961/jhes.2011.011
- Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M. & Yıldız, M. (2020). COVID-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Altuntaş, E.Y., Başaran, M., Özeke, B. & Yılmaz, H. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejilerine ve Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Algı Düzeyleri. *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*, 3(2) 8-23.
- Altuntaş-Yılmaz, N. (2020). Yükseköğretim kurumlarında COVID-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20.
- Buluk, B. & Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (COVID-19) sürecinde uzaktan eğitimin turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5(3), 285-298.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P.A. & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9-28.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. CA: Sage Publishing.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125-133. doi:10.2399/yod.20.002
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), (93-106).
- Flores, M.A. & Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education, *European Journal of Teacher Education*, DOI:10.1080/02619768.2020.1824253
- Gallè, F., Sabella, E.A., Ferracuti, S., Giglio, O.D., Caggiano, G., Protano, C., Valeriani, F., Parisi, E.A., Valerio, G., Liguori, G., Montagna, M.T., Spica, V.R., Molin, G.D., Orsi, G.B. & Napoli, C. (2020). Sedentary behaviors and physical activity of Italian undergraduate students during lockdown at the time of CoViD-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol:17, 1-11. doi:10.3390/ijerph17176171
- Gallo, G. & Trompetto, M. (2020). The Effects of COVID-19 on Academic Activities and Surgical Education in Italy, *Journal of Investigative Surgery*, DOI:10.1080/08941939.2020.1748147

- Genç, M. F. & Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422. DOI:10.7827/TurkishStudies.43798
- Görgülü-Arı, A. & Hayır-Kanat. M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492.
- Hebebe, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Akademi, Ankara. Kapasia vd. (2020)
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. doi:10.2399/yod.20.730688
- Kapasia, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., Barman, B., Das, P. & Chouhan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India, *Children and Youth Services Review*, doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105194>
- Keskin, M. & Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (2020). Kriz döneminde farklı bir yönetim yaklaşımı raporu, www.ahievran.edu.tr, Erişim: 04.12.2020.
- Koçak, Z. & Harmancı, H. (2020, Ekim). Covid-19 pandemi sürecinde ailede ruh sağlığı. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5), 183-207.
- Lau, J., Yang, B. & Dasgupta, R. (2020). Will the coronavirus make online education go viral?. *Timeshighereducation.com*, <https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral>, Mart, 12, 2020, Erişim: 27.11.2020
- Marioni, G., Land, V.H., & Jensen, T. (2020). The Impact Of Covid-19 On Higher Education Around The World: IAU Global Survey Report. https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf, Erişim: 15.09.2020.
- Özkaral, T. C. & Bozyiğit, R. (2020). Social Studies and Geography Teacher Candidates' Views on Coronavirus (COVID 19) and Online Education Process. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10(3), 467-484. DOI: 10.33403/rigeo.756757
- Parola, A. (2020). Novel Coronavirus Outbreak and Career Development: A Narrative Approach Into the Meaning for Italian University Graduates. *Front. Psychol.* 11:2255. doi: 10.3389/fpsyg.2020.02255
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063. <https://doi.org/10.29333/pr/7947>
- UNICEF (2020). COVID-19: At least a third of the world's schoolchildren unable to access remote learning during school closures, new UNICEF report say. <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCtenleri/unicef-taraf%C4%B1ndan-yay%C4%B1nlanan-yeni-rapora-g%C3%B6re-d%C3%BCnyadaki-%C3%A7ocuklar%C4%B1n-en-az-%C3%BC%C3%A7te-biri>, 27 Ağustos, 2020, Erişim: 01.11.2020.
- Yıldırım, İ. & Aydın, N. (2019). Liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarını konu edinen çalışmaların meta sentez yöntemiyle incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1574-1608.
- YÖK (2020). Basın açıklaması. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>, Erişim:12.11.2020.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI

İsmail YILMAZ¹

¹M.E.B., E-mail: ismailymz32@gmail.com

Behsat SAVAŞ²

²İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail: bsavasb@gmail.com

Özet

Bireyin işine yönelik tutumları meslek yaşamındaki başarısını etkiler. Yaptığı işe karşı olumlu tutum içinde olan birey mesleğini icra ederken daha başarılı olur. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının mesleklerine karşı tutumlarının belirlenmesi ve tutumlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Çalışmada Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının oluşmasında cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü değişkenlerinin anlamlı bir farklılığa sebep olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada veri çeşitlemesi kullanılmıştır. Nicel veriler tutum ölçeği ile toplanırken, *nitel veriler görüşme formu ile toplanmıştır*. Nicel veriler 478, nitel veriler 62 öğrenciden elde edilmiştir. Anket verilerinin analizi sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının ikinci sınıftan sonra düzenli olarak azaldığı belirlenmiştir. Bu durumun sebeplerini ortaya koymak amacıyla sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıfta eğitim alan 62 sınıf öğretmeni adayı ile yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş ve elde edilen görüşme formları üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, mesleki tutum, Burdur.

ATTITUDES OF CANDIDATE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TOWARDS TEACHING PROFESSION

Abstract

The attitudes of one towards his/her profession impact the achievement of that person in his/her profession. Those with positive attitudes towards their professions become more successful in their professions. Therefore it is of great importance to determine the attitudes of candidate primary school teachers towards teaching as well as to explore the sources of these attitudes. This study involves the exploration whether the variables like the current class level, the high school and having been graduated have any meaningful difference on the attitudes of candidate primary school teachers towards their profession. Data diversification was used in the study. Quantitative data collected by attitude scale and qualitative data collected by interview forms. Quantitative data was obtained 478 students and qualitative data was obtained 62 students. Analyzing the outcomes, it has been found that the positive attitudes towards teaching profession among these students decline in a meaningful manner right after their 2nd years at university. In order to explore the reasons, 62 candidate primary school teachers studying at year 3 and 4 have been invited for structured interviews and content analysis has been determined that the gender, class levels and the type of the high school having been graduated from cause a meaningful difference on the positive attitudes towards teaching profession among candidate teachers.

Keywords: Professional Attitudes, Primary School Teacher, Burdur.

GİRİŞ

Literatürde eğitim kavramının farklı tanımları yer almaktadır. Kaynaklarda eğitim insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter ve önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden

belli değişmeler sağlamak amacıyla yürütölen düzenli bir etkileşimdir şeklinde tanımlanmaktadır (Türkoğlu, 2005). Ertürk (1979) ise; eğitimi bireyin davranışlarında istendik yönlü değişiklik meydana getirme sürecidir şeklinde tanımlamıştır. Burada kullanılan istendik kelimesi istenilen yönde anlamındadır. Çünkü toplum içinde yaşayan bireyin, belli bir ortak kültüre, ortak bir birikime, ortak değerlere sahip olması beklenir. Bu amaca ulaşabilmek için de küçük yaştan itibaren bireyler eğitim sürecine dâhil edilirler.

Modern toplumlarda eğitim almak bir hak ve zorunluluktur. Ülkeler gelişmişlik düzeyleri, ihtiyaçları ve imkânları nispetinde eğitimi zorunlu hale getirmeye çalışır. Dünya'nın birçok ülkesinde temel eğitim almak yasal bir zorunluluktur.

Modern toplumlarda olduğu gibi ülkemizde de zorunlu eğitim anayasal olarak güvence altına alınmış bir hak ve zorunluluktur. Anayasanın 42. maddesine göre İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.

Ülkemizde zorunlu eğitimin tarihsel gelişimini incelediğimizde bu alanda yapılan ilk çalışma 05/01/1961 tarihinde kabul edilen 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunudur. Bu kanuna göre zorunlu eğitim süresi beş yıl olarak belirlenmiştir. Zorunlu eğitim süresi 1974 yılında düzenlenen 9. Milli Eğitim Şurası'nda sekiz yıl olarak önerilmiş ancak zorunlu eğitimin sekiz yıl olması 1997 yılında uygulamaya konulabilmiştir. Türkiye'de 30/03/2012 tarihinde uygulamaya geçen 6287 sayılı yasa gereği zorunlu eğitim dört yıl süreli ilkokul, dört yıl süreli ortaokul ve dört yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. 2012-2013 eğitim yılından itibaren ülkemizde sekiz yıl olan zorunlu eğitim süresi on iki yıla çıkartılmıştır. Zorunlu eğitim süresinin uzatılmasıyla birlikte eğitilmiş nüfusun toplam nüfusa oranının artacağı bir gerçektir. Yapılan değişikliklerle birlikte Avrupa ülkelerindeki ortalama zorunlu eğitim süresinin yakalandığı söylenebilir.

Avrupa'da zorunlu eğitim genellikle ülkemizde olduğu gibi 5-7 yaş aralığında başlar. Bulgaristan, Yunanistan, Güney Kıbrıs, Letonya, Lüksemburg, Macaristan ve Polonya'da zorunlu eğitim okul öncesinden başlamaktadır. . Hollanda, Malta, İngiltere, Galler, İskoçya ve İrlanda'da zorunlu eğitimin 4-5 yaş aralığında başlamaktadır (Göksoy, 2013, s.36).

Zorunlu eğitime başlama yaşı olarak da Avrupa ülkelerinin ortalamasına yakın bir durumda olduğumuz söylenebilir. Zorunlu eğitim uygulaması gerekli ve önemlidir. Eğitim kalitesinin temel belirleyicilerinden birisi de öğretmenlerin kalitesidir. Kaliteli öğretmenler ancak hizmet öncesinde ve hizmet sırasında verilecek iyi bir eğitimle yetiştirilebilir. Unutulmamalıdır ki iyi yetiştirilmiş öğretmenler yeni nesli geleceğe hazırlayacak ve ülkenin yarınları bugünün küçüklerine emanet edilecektir.

Sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi özel bir öneme sahiptir. İlkokul yılları, çocuğun yetişkinler dünyasına hazırlanmasını temelini oluşturur. Bu dönemde kazanılan bilgi ve beceriler üst sınıflarda kazandırılacak bilgi ve beceriler için alt yapı niteliği taşımaktadır (Gürkan,1993, s. 3).

Küreselleşen dünyada var olabilmenin yolu her alanda ilerlemiş ve ilerlemeye açık olan bir toplum olabilmekle sağlanır. Mustafa Kemal Atatürk bu hedefi muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak olarak belirlemiştir. İşte bu hedefe ancak iyi eğitim almış bireylerden oluşan bir nesille ulaşılabilir. Bir toplumun kalkınması için öncelikle yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Yetişmiş insan gücü ise iyi okullarda verilecek kaliteli bir eğitimle mümkündür.

Bir okulun niteliği de öğrencilerinin iyi yetiştirilmesi de öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Öğretmenin verdiği eğitimin kaliteli olabilmesi için de öğretmenin bizzat kendisinin iyi yetiştirilmiş olması gerekir. (Seferoğlu, 2001).

Eğitim fakültelerinde uygulan ğretim programları ne kadar nitelikli ve üstün olursa olsun ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini istenen düzeyde gerçekleştirmelerini tek başına sağlayamaz. Çünkü ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hakkında sahip oldukları fikirleri, tutumları, algıları ve eğilimleri aday öğretmenlerin hizmetteki başarılarını etkileyecektir.

Öğretmenlik mesleğini uygulayacak olan bireylerin bu mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerinin koşullarından biri de mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır (stner, 2006). Tutum kavramının yaygın tanımı insanların herhangi bir nesne, insan ve konulara ilişkin olumlu veya olumsuz duyguları şeklindedir (Petty ve Cacioppo, 1996).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklı değişkenlerden etkilenebilir. Bu etkenlerden bazıları çevresel etkenlerdir. Örneğin toplumun öğretmene bakış açısı bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkiler.

Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı 1970’li yıllara kadar korunmuş, ancak daha sonra ülkemizde hızlı toplumsal değişme ve sanayileşme ile birlikte giderek toplum içindeki saygınlığı gerilemeye başlamıştır. Sonraki yıllarda liberal ekonominin güçlenmesiyle, yeni meslek gruplarının ortaya çıkması, memurların gelir düzeylerinin giderek düşmesi ile birlikte öğretmenlik mesleğinin de eski saygınlığını kazanamadığı gözlenmiştir (zyurt, 1999, s. 32).

Ülkemizde zel okul sayılarının hızla artması, eğitime önem veren bir veli grubunun oluşması ve geleceğin mesleklerinin eğitim ile elde edileceğini anlayan ebeveynlerin sayısının giderek artması sonucunda öğretmenlik mesleğinin yeniden itibar kazanması beklenmektedir (Erden, 1998, s. 33).

Toplumun ğretmene bakış açısı mesleğe yönelik tutumunun kaynağını oluşturmaktadır. Bu durum sadece öğretmenlerin mesleğine ilişkin rolleri oynarken, görev başında değil aynı zamanda üniversitelerde öğretmenlik eğitimi aldığı yıllarda da ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adayı iken ortaya çıkan mesleki tutumlar ve algılar daha sonraki yıllarda öğretmenlik yaparken olumlu ya da olumsuz çıkarımlarla karşı karşıya kalmalarına neden olacak ve bu durum öğretmenlerin mesleklerini icra etmelerini etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkacaktır (elikz ve etin, 2004).

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları mesleğin gereklerini yerine getirmede büyük önem taşımaktadır (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009). Çünkü bir mesleğe yönelik tutum ve algılar, mesleğe yönelik tutumu ve meslekteki başarıları etkilemektedir (Terzi ve Tezci, 2007). Bireyin sahip olduğu duyuşsal özellikler başarısını etkilemektedir. Mesleğe yönelik olumlu tutumun öğretmenlerin başarısına doğru orantılı olarak etki edebilecek bir unsur olduğu söylenebilir (Demir, 2004).

Sınıf ğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleğini algılamaları birçok değişkenden etkilenebilir. Bu değişkenlerin hepsinin belirlenmesi ve aynı çalışma içerisinde incelenmesi oldukça güçtür. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf ğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf ğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf ğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının azalmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu araştırma sonucunda gelecekte ğretmen olarak görev yapacak olan sınıf ğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının ğretmen adaylarının cinsiyetiyle, okudukları sınıf düzeyi,

yönünden bir farklılığa sebep olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma ile elde edilecek verilerin ışığında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ortaya konulacaktır.

YÖNTEM

Araştırma sürecinde nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı veri çeşitlemesi (data triangulation) yöntemi uygulanmıştır. Bir araştırma kapsamında birden fazla veri toplama tekniğinin birlikte kullanılmasına “çeşitleme” (triangulation) denilmektedir. Çeşitleme (triangulation) farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 94).

Araştırma kapsamında bir bulguya ulaşılabilmesi için birden çok veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bu anlayışın temel nedeni, veri çeşitlemesi oluşturarak, bulguları teyit etmek ve güvenilirlik sorunlarını giderebilmektir. Birden çok veri toplama aracının kullanılması sayesinde hem bir veri toplama aracıyla elde edilemeyen bir bulgu diğer bir veri toplama aracı yardımıyla elde edilmiş hem de farklı araçlarla elde edilen veriler doğrulanmıştır. Bu yolla öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlerin saptanması daha güvenilir verilere dayanılarak yapılmıştır (Başbay, 2005).

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Üstüner (2006) tarafından hazırlanan ve ‘‘Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması’’ isimli çalışmasında geliştirdiği Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Üstüner’ den onay alınarak kullanılmıştır. Ölçek 2014/2015 öğretim yılı bahar döneminde MAKÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında okumakta olan ve veri toplama sürecinde eğitim fakültesinde bulunan öğrencilerden çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 478 sınıf öğretmeni adayına uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilerek MAKÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında oluşan farklılıkların kaynakları belirlenmiştir.

Oluşan farklılığın kaynaklarının belirlenebilmesi amacıyla MAKÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 62 3. ve 4. sınıf öğrencisi ile yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarına görüşme formu dağıtılmış ve öğretmen adaylarından formda yer alan soruları içtenlikle cevaplamaları istenmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşme sonunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırma, tarama (betimsel - survey) modeli niteliğindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2008, s. 77). Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre ise, betimsel model, konunun hâlihazırdaki durumu araştırılarak değişkenler arasındaki ilişkinin değiştirilmeden yapılmasıdır.

Araştırma sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve tutumlar arasındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlayan anket 2014- 2015 öğretim yılı bahar döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 478 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmaya 335 kız (%70,1) ve 143 erkek (%29,9) öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 118’i (%24,7) 1. sınıf, 94’ü (%19,7) 2. sınıf, 84’ü (%17,6) 3. sınıf ve 182’si (%38,1) 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının 205’i (%42,9) Anadolu, 204’ü (%42,7) Genel lise, 46’sı (%9,6) Anadolu Öğretmen lisesi ve 23’ü (%4,8) diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilerden oluşmaktadır. Anketten elde edilen verilerin incelenmesinin ardından MAKÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 62 istekli sınıf öğretmeni adayları ile yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarından 40'ı (%64,5) kız, 22'si (%35,5) erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Görüşleri alınan öğretmen adaylarından 52'si (%83,9) 4. sınıf ve 10'u (%16,1) 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Hazırlanan mesleki tutum anketi ve yapılandırılmış görüşme formu 2014- 2015 eğitim yılı bahar dönemi içerisinde uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiş ve bu amaçla yüzde, frekans, standart sapma, Bağımsız T Testi ve ANOVA testleri sonuçlarından yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ,962 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

MAKÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında eğitim alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde cinsiyetlerinin anlamlı bir farklılık oluşmasına sebep olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten aldıkları toplam tutum puanları ile cinsiyetleri üzerinde bağımsız T Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenliğe Yönelik Tutumun Cinsiyete Göre Farklılığını Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	335	136,64	24,05	476	2,13	,03
Erkek	143	131,48	24,35			

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. $t = 2,13$ ve $p < 0,05$. Kadın öğretmen adaylarının ortalama tutum puanları $\bar{X} = 136,64$ ve erkek öğretmen adaylarının ortalama tutum puanları $\bar{X} = 131,48$ olarak bulunmuştur. Kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan analiz sonucu sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bulunan bu sonuç konuyla ilgili daha önceden yapılmış olan Uğurlu ve Polat (2011), Tekerek ve Polat (2011), Pehlivan (2008), Özdemir (2008) tarafından bulunan sonuçları destekler nitelikte, Acıışlı ve Kolomuç (2012), Özder ve Arkadaşları (2010) ve Bulut (2009) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla çelişmektedir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

MAKÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında eğitim alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde öğrenip gördükleri sınıf düzeyinin anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının verdikleri cevaplar sonucu oluşan betimsel istatistikler ve One-Way Anova testi sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
1. Sınıf	118	139,02	25,54
2. Sınıf	94	139,73	24,38
3. Sınıf	84	135,44	22,63
4. Sınıf	182	130,01	23,21

Tablo 3.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

Varsayım Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	8560,02	3	2853,34	4,97	,00	1-4,2-4
Grup içi	271685,95	474	573,17			
Toplam	280245,97	477				

Tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F(3-474)=4,97$, $p<.01$). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun hangi sınıf düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post Hoc Testi sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda 1.-4. sınıf düzeyleri ile 2.-4. sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının 2. sınıf düzeyinde en yüksek olduğu ($\bar{X}=139,73$) belirlenmiştir. 1. sınıf düzeyindeki tutum puanlarının da 2. sınıf düzeyindeki tutum puanlarına çok yakın olduğu ($\bar{X}=139,02$) belirlenmiştir. En düşük tutum puanlarının ise 4. sınıf düzeyinde ($\bar{X}=130,01$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine en yakın konumda bulunan 4. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha düşük çıkması öğretmenlik mesleğinin geleceği açısından üzücü bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğretmen olmak üzere olan 4. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının en yüksek seviyede çıkması beklenmektedir. Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanlarının 2. sınıftan sonra hızla azaldığı görülmektedir.

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin elde edilen bulgular Uğurlu ve Polat (2011) ile Çapa ve Çil (2000) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Aynı zamanda bulunan sonuçlar Açışlı ve Kolomuç (2012), Özder ve Arkadaşları (2010), Pehlivan (2008) ve Terzi ve Tezci (2007) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla çelişmektedir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

MAKÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında eğitim alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde mezun oldukları lise türünün anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla ilk olarak araştırmaya katılan 478 sınıf öğretmeni

adayının mezun oldukları lise türleri belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından 204'ü Genel Lise, 205'i Anadolu Lisesi, 46'sı Anadolu Öğretmen Lisesi 20'si meslek lisesi, 2'si Sosyal Bilimler Lisesi, 1'i Fen Lisesi mezunudur. Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi'nden mezun olan öğrenciler diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilere göre daha az oldukları için bu üç lise türünden mezun olan öğrenciler yeni oluşturulan "Diğer" kategorisinde değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının verdikleri cevaplar sonucu oluşan betimsel istatistikler ve One-Way Anova testi sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Lise Türü	N	\bar{X}	SS
Genel Lise	204	137,00	25,05
Anadolu Lisesi	205	133,74	22,95
And. Öğrt. Lisesi	46	128,50	26,63
Diğer	23	143,60	19,81

Tablo 5.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

Varsayın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortlaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	4793,70	3	1594,56	2,74	,04	1-3,3-4
Grup İçi	275462,27	474	581,14			
Toplam	280245,97	477				

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F(3-474)=2,74 p<.05$). Hangi lise türleri arasında anlamlı farklılık oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Post Hoc testi sonuçlarına göre genel lise ve Anadolu öğretmen lisesi mezunları ile Anadolu öğretmen lisesi ve diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları arasında öğretmenlik mesleğine yönelik en olumlu tutuma diğer lise türlerinden (meslek lisesi, sosyal bilimler lisesi ve fen lisesi) mezun olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca genel lise mezunu öğretmen adaylarının da öğretmenlik mesleğine karşı oldukça olumlu bir tutum içinde oldukları söylenebilir ($\bar{X}=137,00$). Bu sonuçların yanı sıra öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun en az Anadolu öğretmen lisesi mezunları arasında görülmesi ($\bar{X}=128,50$) dikkat çekici bir sonuçtur. Anadolu öğretmen lisesinde okuyan öğrencilerin öğretmen olmaları amacıyla bu okullara alındıkları ve lise eğitimleri boyunca öğretmenlikle ilgili dersler gördükleri düşünüldüğünde ortaya çıkan bu sonuç düşündürücüdür.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar Özkan (2012), Acıslı ve Kolomuç (2012) ve Tekerek ve Polat (2011) tarafından yapılan benzer araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasında Oluşan Anlamlı Farklılığın Nedenleri Nelerdir?

MAKÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde cinsiyet, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı bir farklılığa sebep olduğu, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerde en yüksek seviyede olduğu ($\bar{X}=139,73$), 2. sınıftan sonra öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun azaldığı belirlenmiştir. 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalama tutum puanları ($\bar{X}=135,44$) ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ortalaması ($\bar{X}=130,01$) olarak belirlenmiştir. Bu veriler sınıf düzeyi yükseldikçe ve adaylar öğretmen olmaya yaklaştıkça öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının azaldığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu durumun nedenlerini belirlemek üzere 3. ve 4. sınıf düzeyinde bulunan 62 sınıf öğretmeni adayı ile yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmen adayları hakkındaki bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 6.

Yapılandırılmış Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	40	64,5
Erkek	22	35,5

Tablo 6 incelendiğinde yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmen adaylarının yaklaşık 2/3'sinin kadın öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. MAKÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında eğitim alan öğrencilerin ve anket çalışmasına katılan öğretmen adaylarının da çoğunluğu kızlardan oluşmaktaydı.

Yapılandırılmış görüşmeye de kız öğretmen adaylarının daha yoğun katılması araştırmanın geçerliği ve uygunluğu açısından önemlidir.

Tablo 7.

Yapılandırılmış Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	N	%
3. Sınıf	10	16.1
4.Sınıf	52	83.9

Sınıf öğretmeni adaylarının ortalama tutum puanları incelendiğinde en düşük ortalama tutum puanı 4. sınıf düzeyinde görülmüştür. Aynı zamanda 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine en yakın olan gruptur. Bu yüzden yapılandırılmış görüşme sürecinde 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüşlerine ağırlık verilmiştir. Bu durum Tablo 7'de de görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum, 3. sınıf düzeyinde azalmaya başladığı için 3. sınıf düzeyindeki öğretmen adayları da yapılandırılmış görüşme sürecine dâhil edilmiştir.

MAKÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında eğitim alan 62 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen görüşme formları üzerinde içerik analizi yapılmış ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun 2. sınıftan başlayarak 4. sınıfa kadar düzenli olarak azalmasının nedenleri belirlenmiştir. Buna göre yapılan içerik analizi sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun 2. Sınıftan

sonra düzenli olarak azalması beş tema üzerinde incelenmiştir. Bu temalar KPSS, öğrenme- öğretme süreci, staj ve öğretmenlik uygulamaları, eğitim sistemi, toplum ve çevre olarak belirlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Olumlu Tutumun Azalmasına İlişkin Görüşleri

Temalar	Örnek Cümleler	Kodlar	F	%
KPSS	‘Bu yaşa geldim hala kendi geçimimi sağlayamıyor olacağım’ ‘4 yıl çalıştıktan sonra karşılığını alamama	Geçinme	6	19,4
		Atanamama Kaygısı	14	45,2
		Hayal Kırıklığı	4	13,0
		Stres	7	22,4
Öğrenme- Öğretme Süreci	‘1. sınıftan itibaren öğretmen gibi ders anlatmam isteniyor ve acımasızca eleştiriliyorum’ ‘Derslerin yoğunluğu öğrencileri öğretmenlikten soğutuyor’ ‘Birçok öğretim dersi adeta boş geçiyor’	Dersi Öğrencinin Anlatması	5	19,2
		Teorik Dersler	8	30,8
		Dersin Yoğunluğu	4	15,4
			9	34,6
		Eğitimin Niteliği		
Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması	‘Staj okulundaki öğretmenlerin olumsuz tavır ve davranışları beni meslekten soğuttu’ ‘Stajda öğretmenliğin kolay olmadığını ve çok sabır gerektiğini öğrendim’	Mesleği Yapamam Endişesi	6	27,2
		Olumsuz Örnekler	8	36,4
		Mesleki Zorluklar	8	36,4
Eğitim Sistemi	‘Üniversitede aldığım derslerin sınavlarımı geçmemi sağlayacak sonra unutulacak ezberler olduğunu gördüm’ ‘Değişen eğitim sistemi ile birlikte sınıf öğretmenliği bence en son tercih edilecek meslek haline geldi’	Ezberci Eğitim	4	33,3
		Sistem Değişiklikleri	8	66,7
Toplum Ve Çevre	‘Toplumumuz öğretmenliği özellikle sınıf öğretmenliğini küçümsemekte’ ‘Öğretmenlik mesleğinin hayatta ve mali anlamda statüsünün yıldan yıla azalması tutumu olumsuz etkiliyor’ ‘Yaşıtlarım sınıf öğretmenliğini kazandığını duyunca burun kıvrıyordu’	Değersizleşme	5	62,5
		Saygınlığın Azalması	3	37,5

Tablo 8 incelendiğinde yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun azalmasındaki en önemli etkenlerin KPSS (f=31) ve öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan aksaklıklar (f=26) olduğu savunulabilir. Görüşmeye katılan öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun azalmasında etkili olan nedenler olarak atanamama kaygısını (f=14) ve eğitim fakültesindeki eğitimin niteliğinin yetersiz olmasını (f=9) göstermişlerdir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun azalmasında etkili olan diğer nedenler: Derslerin uygulamalı olması gerekirken genellikle teorik olarak işlenmesi (f=8), staj yapılan okullarda olumsuz örnek oluşturan öğretmenlerle karşılaşılması (f=8), stajla beraber öğretmenlik mesleğinin zorluklarını görme (f=8) ve eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin sınıf öğretmenliği mesleğine olumsuz etkileri (f=8) olarak sıralanmaktadır.

Görüşme formları incelendiğinde bazı öğrencilerin sınıf öğretmenliği anabilim dalına isteyerek gelmediği anlaşılmaktadır. Örneğin bir öğretmen adayı *'Bu bölümü kazandığımda memnun değildim. Puanım bu bölüme yettiği için bu bölümü yazdım. Bu yüzden bende hiçbir zaman öğretmenlik sevgisi diye bir şey oluşmadı'*. Başka bir öğrenci *'Sınıf öğretmeni olmamı babam çok istemişti onu üzmemek için bu bölümü yazdım ve kazandım'* diğer bir öğrenci ise *'Çevremdekiler rahat meslek, tatili bol ve parası iyi dediler bu bölüme girdim keşke onları dinlemeyip hayalimdeki işi yapsaydım'* şeklindeki ifadelerle sınıf öğretmenliği anabilim dalını nasıl tercih ettiklerini anlatmaktadırlar. Bu durum anket çalışması sonucunda ortaya çıkan en düşük tutum puanının *'Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını isteyerek seçtim'* ($\bar{X} = 3,18$) tutum ifadesinin neden düşük bir ortalamaya sahip olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Görüşme formları incelendiğinde ortaya çıkan diğer bir sonuçta sınıf öğretmeni adaylarının eğitim sistemimizde 2012 yılında yapılan değişikliklerden sonra sınıf öğretmenliği mesleğinin toplumsal değerinin ve anabilim dalının kalitesinin düştüğüne inanmalarıdır. *'Sınıf öğretmenliği bölümü bir zamanlar birçok kişinin üniversite tercihlerinde yer alırken günümüzde eğitim sisteminin değişmesi ile birlikte boşta kalmamak için yazılan bir bölüm haline gelmiştir.'* *'3-4 yıl öncesine kadar 400 civarı puanla öğrenci alan sınıf öğretmenliği bölümü taban puanları 4+4+4 eğitim sistemiyle beraber 200 puana kadar düşmüştür. Bu durum bölümü okuyanların gözünde değersizleştirmektedir.'* *'Ben bu bölüme başladıktan sonra ilerleyen senelerde bölümün puanlarının çok fazla düştüğünü gördüm. Lisede başarı seviyesi benden çok daha düşük olan arkadaşlarımla bu bölümü kazandığını duyunca bütün hevesim kaçtı'* şeklinde duygularını ifade etmişlerdir.

Yapılandırılmış görüşme sürecine katılan sınıf öğretmeni adayları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun artırılabilmesi için bazı çözüm önerilerinde bulunmuştur. Bu öneriler arasında staj uygulamasının 1. sınıftan itibaren başlaması, derslerin teorik olmak yerine uygulama ağırlıklı olması, öğretmenlikte karşılaşılabilecek problemler ve bu sorunların çözümü ile öğretmenliğin püf noktaları gibi hususlarda daha fazla bilgi verilmesi, öğretmenlerin sahip olduğu ekonomik haklarının iyileştirilmesi, eğitim sisteminin bilimsel gerçeklere uygun olarak yeniden ve kalıcı olarak yapılandırılması bulunmaktadır.

TARTIŞMA

MAKÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumlarının nasıl olduğu, öğretmen adaylarında mesleğe karşı oluşan tutumların cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerinden hangisi veya hangilerinden etkilendiği araştırılmıştır. 2014-2015 eğitim yılı bahar döneminde öğretmen adaylarına uygulanan tutum ölçeği analiz edilerek sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı bir farklılığa neden

olduğu ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun 2. sınıftan sonra hızla azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenini belirlemek üzere sınıf öğretmeni adayları ile yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Uygulanan anket ve yapılandırılmış görüşme sonunda ulaşılan bulgular ışığında bazı sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlara dayanarak sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının iyileştirilebilmesine yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

MAKÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumlarının nasıl olduğu, öğretmen adaylarında mesleğe karşı oluşan tutumların cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü değişkenlerinden hangisi veya hangilerinden etkilendiği araştırılmıştır. 2014-2015 eğitim yılı bahar döneminde öğretmen adaylarına uygulanan tutum ölçeği analiz edilerek sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı bir farklılığa neden olduğu ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun 2. sınıftan sonra hızla azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenini belirlemek üzere sınıf öğretmeni adayları ile yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Uygulanan anket ve yapılandırılmış görüşme sonunda ulaşılan bulgular ışığında bazı sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlara dayanarak sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının iyileştirilebilmesine yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğretmenlik mesleğine karşı bayan öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu bir tutum içindedir.
2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğrenim gördükleri sınıf düzeyinden etkilenmektedir.
3. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun hangi sınıf düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemek üzere yapılan analiz çalışmaları sonucunda 1.-4. sınıf ve 2.-4. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.
4. 2. sınıf öğrencileri diğer sınıf düzeylerine göre öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu bir tutum içindedir. Öğretmenlik mesleğine karşı en az olumlu tutuma sahip olanlar 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarıdır.
5. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları sınıf düzeyine göre incelendiğinde 2. sınıf düzeyinden sonra öğretmenliğe karşı sahip olunan olumlu tutumun giderek azaldığı belirlenmiştir.
6. Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türünün öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
7. Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi mezunlarından oluşan 'Diğer' lise türünden mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu bir tutum içinde oldukları belirlenmiştir.
8. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun 2. sınıftan sonra azalmasında etkili olan faktörler atanma kaygısı, eğitim fakültesinde ders veren akademisyenlerin dersleri teorik olarak işlenmesi, staj ve öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan olumsuz örnekler, eğitim sistemi ve sınıf öğretmeni atama kontenjanlarının sürekli değişmesi ve toplumun öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz bakışı olduğu belirlenmiştir.

9. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun azalmasındaki en önemli faktör KPSS stresi ve atanamama kaygısıdır.
10. Öğretmen adayları derslerin teorik olmasından, anlattıkları derslerin notla değerlendirilmesinden ve staj uygulamalarının 1. sınıf yerine 3. sınıfta başlamasından rahatsızdır.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak Milli Eğitim Bakanlığı'na YÖK'e ve üniversitelerde eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerine şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlik mesleğinin olumlu özellikleri tanıtılarak lise öğrencilerinden öğretmen olma fikrini benimseyenlerin eğitim fakültelerine alınması sağlanmalıdır.
2. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı ve statüsü yükseltilerek bütün öğrencilerin isteyerek tercih edecekleri bir anabilim dalı haline getirilmelidir.
3. Eğitim fakültelerinin öğretmenlik programlarındaki ders programları ve ders içerikleri yeniden düzenlenerek uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmesi sağlanmalıdır.
4. "Atanamayan öğretmenler" sorununun çözülmesi ve benzer sorunlarla karşılaşılması için öğretmen yetiştirme programları tekrar gözden geçirilmeli, ilerleyen yıllardaki öğretmen ihtiyacı belirlenerek eğitim fakültelerinin kontenjanları buna göre belirlenmelidir.
5. 3. sınıfta başlayan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları çalışmalarına 1. sınıf düzeyinden başlanmalıdır
6. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki tutumlarının geliştirilmesi için eğitim fakültelerinin ders içerikleri belirlenirken öğretmen adaylarının ihtiyaç ve beklentileri daha fazla dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açışlı, S. ve Kolomuç, A. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1, 2, 266-271.
- Başbay, A. (2005). Basamaklı Öğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenme Sürecine Etkileri. *Ege Eğitim Dergisi* 2005 (6) 1: 95-116.
- Bulut, İ.(2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14,13-24.
- Çapa, Y. ve Çil, N.(2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 32, 162,136-145.
- Demir, M. K. (2004) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Tutumlarının İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14,162-170.
- Durmuşoğlu, M.C. , Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 76-86.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* .İstanbul: Alkım Yayıncılık.

- Ertürk, S.(1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken tepe Yayınları.
- Göksoy, S. (2013). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Uygulamaları. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 30-41.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Karasar, N., (2008), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz- Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (16), 2, 253-275.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13),2, 29-48.
- Özyurt, S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 2, 151-168.
- Petty, R.E. ve Cacioppo, J.T. (1996). *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches*. Colarado: Westview Press.
- Seferoğlu, S. S. (2001), Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.
- Tekerek, M. ve Polat, S.(2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları.5th International Computer and Instructional Technologies Symposium. Elazığ: 22-24 Eylül 2011,
- Terzi, A.R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Türkoğlu, A. (2005). *109 Soruda Öğretmenlik Meslek Bilgisine Giriş*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Uğurlu, C. T. ve Polat, S.(2011). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (35),1, 68-74.
- Üstüner, M. (2006), Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.pınar