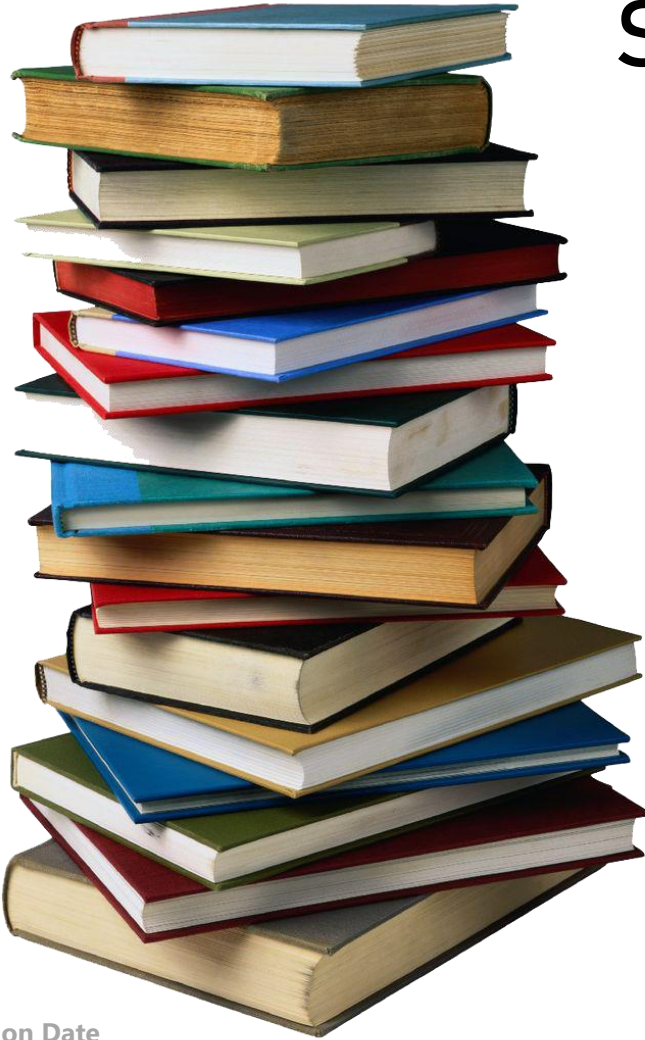




IV. INSAC

International Educational Sciences Congress

October 11-13, 2019

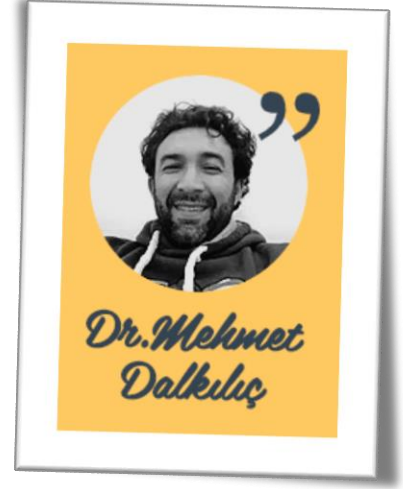


Publication Date
October 22, 2019

ISBN: 978-605-7749-46-8

Proceedings Book

Editörün Notu/ Editor's Note



11-13 Ekim 2019 tarihlerinde Ereğli-Konya ili, Mirel Hotel’de düzenlenen Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongremiz yoğun bir katılım ile gerçekleştirilmiştir.

Kongremizde bilim dünyasının önemli isimleri akademik çalışmalarını sunmuş ve tartışma ortamı bulmuşlardır. Kongremize bizzat katılarak bizleri onurlandıran yabancı davetli konuşmacılarımıza özellikle teşekkür ederim.

Kongremize katılan ve ilgi gösteren tüm akademisyenlerimize teşekkür eder, gelecek kongrelerimize de katılımlarından onur duyarız.

International Educational Sciences Congress held in Mirel Hotel in Ereğli-Konya on October 11-13, 2019 with a great participation.

Important names of the scientific world presented their academic studies and found a discussion ambience. Especially, I would like to thank foreign invited speakers who joined us in insac congress.

We would like to thank all of academics who have participated in insac congress.

Doç. Dr. Mehmet Dalkılıç

Organizing Committee and Secretary / Düzenleme Kurulu

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Dalkılıç

Prof. Dr. Adnan Çelik

Prof. Dr. Hakan Salim Çağlayan

Prof. Dr. Abdullah Karaman

Prof. Dr. Vüsale Musali

Prof. Dr. Serpil Ağcakaya

Assoc. Prof. Dr. Hüdaverdi Mamak

Assoc. Prof. Dr. Özgür İşleyici

Assoc. Prof. Dr. Metin Açıkyıldız

Assoc. Prof. Dr. Halil Uzun

Assoc. Prof. Dr. Yavuz Topkaya

Dr. Hale Köksoy

Dr. Seda Uğraş

Dr. Yakup Doğan

Res. Assist. H. Banu Kesinkaya

İsmail Kırmızı

Dr. Meliha Uzun

Davetli Konuşmacılar / Invited Speakers




Prof. Dr. Mehmet AKGÜL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörü



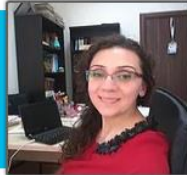

Prof. Dr. Mehmet Emin Erkan
Şırnak Üniversitesi Rektörü




Prof. Dr. H. Mustafa PAKSOY
Gaziantep Üniversitesi




Prof. Dr. Olcobay Karatayev, Kırgızistan




Prof. Dr. Vüsale Musali, Azerbaycan



Prof. Dr. Zilola Khudaybergenova, Özbekistan



Prof. Dr. MA Jasmin Latović, Bosna Hersek



	Assoc. Prof. Dr. Cıldız İsmailova, Kırgızistan	
	Assoc. Prof. Dr. Alsou Kamalievna, Rusya	
	Assoc. Prof. Dr. Zivar Huseynli, Azərbaycan	
	Assoc. Prof. Dr. Hülya Gül, Türkiye	
	Dr. Sahl Derchawi, Suriye	
	Dr. Murad Halmet, Özbekistan	
	Dr. Badiosadat Hassanpour, Malaysia	
	Elnaz Bagherinabel, İran	

Bilim Kurulu / Science Committee

- Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloglu, Adnan Menderes Üniversitesi
- Prof. Dr. Bayram Dalkılıç, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Prof. Dr. Bilal Uçar, Uluslararası Travnik Üniversitesi
- Prof. Dr. Eleni Sella, National and Kapodistrian University of Athens
- Prof. Dr. Erdal Bay, Gaziantep Üniversitesi
- Prof. Dr. MA Jasmin Latoviç, Uluslararası Travnik Üniversitesi
- Prof. Dr. Osman Türer, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Prof. Dr. Rufat Latif oğlu Huseynzade, Azerbaycan Öğretmenler Enstitüsü
- Prof. Dr. Salih Yılmaz, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
- Prof. Dr. Ünal Özdemir, Karabük Üniversitesi
- Prof. Dr. Vüsale Musalı, Bakü Üniversitesi
- Prof. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Abdurrahman Ekinci, Mardin Artuklu Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Ahmet Demirtaş, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Cıldız İsmailova, Kırgızistan
- Assoc. Prof. Dr. Erdal Bay, Gaziantep Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Erkan Yeşiltaş, Cumhuriyet Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Fatih Bektaş, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Fikret Gülaçtı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Gülnara Anarbayeva, Celalabad Devlet Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Gizem Saygılı, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Hakan Akdağ, Mersin Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Hatira Yusifova, Khazar Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Mehmet Mustafa Yorulmazlar, Marmara Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ulukan, Adnan Menderes Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Mustafa Yıldız, Akdeniz Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Mübariz Ağalarlı, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Namiq Musalı, Khazar Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Onur Köksal, Selçuk Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Ömer Saylar, Gazi Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Reza Sirjani, Eastern Mediterranean University
- Assoc. Prof. Dr. Selahattin Avşaroğlu, N. Erbakan Üniv. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniv.
- Assoc. Prof. Dr. Sinan Koçyiğit, Atatürk Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Yagut Aliyeva, Bakü Devlet Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Yaprak I. Özdemir, Karadeniz Teknik Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Yener Özen, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Zivar Huseynli, Khazar University
- Dr. Ahmet Öztürk, Rosen College of Hospitality Management
- Dr. Ağayeva Aysel, Sumgayıt Devlet Üniversitesi
- Dr. Zülfiyyə Hacıyeva, Sumgayıt Devlet Üniversitesi
- Dr. Atheer Matroud, The American University of Iraq in Sulaimani
- Dr. Badiossadat Hassanpour, Eastern Mediterranean University
- Dr. Erkan Akgöz, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/Selçuk Üniversitesi
- Dr. Fatih Uslu, Akdeniz Üniversitesi
- Dr. Guita Farivarsadri, Eastern Mediterranean University
- Dr. Günel Orucova, Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
- Dr. Halil Uzun, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Dr. Mehdi Bashiri, Khazar University
- Dr. Meral Kuzgun, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Dr. Mohamad Alhijazi, Eastern Mediterranean University
- Dr. Mohammed Bsher A. Asmael, Eastern Mediterranean University
- Dr. Oktay Kızar, Bingöl Üniversitesi
- Dr. Özay Soslu, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

- Dr. Recep Kahramanoğlu, Gaziantep Üniversitesi
- Dr. Sahl Derchawi, Suriye
- Dr. Sait Korkmaz, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Dr. Ümit Polat, Ömer Halis Demir Üniversitesi
- Dr. Yakup Doğan, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Dr. Yavuz Topkaya, Mustafa Kemal Üniversitesi
- Dr. Zeynel Abidin Yılmaz, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Oral Presentations/Sözlü Sunumlar

İçindekiler

Editörün Notu/ Editor's Note	2
Organizing Committee and Secretary / Düzenleme Kurulu	3
Bilim Kurulu /Science Committe.....	6
Oral Presentations/Sözlü Sunumlar.....	8
Azerbaycan Cumhuriyeti Abşeron Bölgesindeki Koyunlarda Dicrocoelium Lanceatum Dağılımının Araştırılması (Aysel AGHAYEVA)	10
Farklı Alanlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Ali Derya ATİK, Metin AÇIKYILDIZ)	14
Ortaokul Altıncı Sınıf Madde ve Isı Konusu Başarı Testinin Geliştirilmesi (Merve DEVECİ BOZKURT, Metin AÇIKYILDIZ)	24
Biyoloji Öğrenme Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ayşegül KAĞNICI, Özlem SADI)	36
Ortaokul Öğrencilerin Karar Verme Durumlarının İncelenmesi (Miyase GÜLCÜ, Özlem SADI, Ayşegül KAĞNICI).....	42
An Examination of Preservice Preschool Teachers' Attitudes towards Reading and Preschool Book Preferences (Şenel ELALDI, Kübra ÖZDOĞAN).....	48
Examining the Effect of School Practice Course on the Creativity of Preservice Preschool Teachers (Şenel ELALDI, Hatice DEMİR).....	64
Kültürel Mirasa Duyarlılık Değerinin Aktarılmasında Eğitici Çizgi Romanlara Yönelik Öğrenci Görüşleri (Yavuz TOPKAYA).....	79
Trafik Kurallarının Öğretilmesine Yönelik Kullanılan Eğitici Çizgi Romanlara Yönelik Öğrenci Görüşleri (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği) (Yavuz TOPKAYA)	86
Saygı Değerinin Aktarılmasında Eğitici Çizgi Romanlara Yönelik Öğrenci Görüşleri (Yavuz TOPKAYA) .	93
Öğretmenlerin Sınıflarında Uyguladıkları Motivasyon Stratejileri (Gizem SAYGILI).....	100
Öğretmen Adaylarının Çokkültürlük Yeterlik Algıları (Gizem SAYGILI).....	108
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bakış Açısıyla Temel Fen Bilimleri (Nimet AKBEN)	115
Ortaokul Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri, Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri Farkındalığı ve Eğitimi (Yunus HASTUNÇ)	122
Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısında İncelenmesi (Nimet AKBEN)	125
Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Metafor Algıları (Hatice DEĞİRMENCI GÜNDOĞMUŞ)	127
Lise Öğrencilerinde Benlik Saygısı Ve Depresyon Arasındaki İlişki (Hüsniye DAYIOĞLU)	136
Ortaöğretim Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Tutumları (Özay SOSLU).....	144
Kavram, Kuram, Kurum Felsefesi ve Mantığı Açısından "İvriiz Üniversitesi" Üzerine Çözömlmeler ve Öneriler (Bayram DALKILIC).....	153

Türkiye'de Üniversite Bölüm, Anabilim Dalı ve Bilim Dalı Sistematiği'nde Mantığın Yeri ve Durumu Üzerine Çözümler ve Öneriler (Bayram DALKILIÇ).....	155
Aliya İzzetbegoviç'e Göre Din-Ahlâk İlişkisi ve Laik Ahlâkın İstikrarsızlığı (İbrahim COŞKUN)	157
Filibeli Ahmed Hilmi'nin Deizm ve Tabiî Din Eleştirisi (İbrahim COŞKUN).....	169
Okuma Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması Sürecinde Çıkarım Yapma Becerisi Öğretiminin Önemi (Tuncay TÜRK BEN).....	185
Sosyal Ağlar-Sanal Eğitim Ortamlarının Türkçe Eğitimine ve Öğrencilerin Kelime Hazinelerine Katkılarına Dair Öğretmen Görüşleri (Yavuz Selim BAYBURTLU).....	187
İlköğretimde Değerler Eğitimi (Yusuf DORUK).....	189
Türk ve Suriyeli Çocukların Sosyal Uyumunu: Kilis Akran Mentor Modeli (Halil UZUN, Zeynel AMAÇ) ..	192
Katılımcı Görüşlerine Göre Kilis Akran Mentor Programı: Fırsatlar ve Zorluklar (Halil UZUN, Zeynel AMAÇ)	200
Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Etkisine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Metafor Algıları (Hatice DEĞİRMENÇİ GÜNDOĞMUŞ).....	212
Topics / Konular.....	214

Azerbaycan Cumhuriyeti Abşeron Bölgesindeki Koyunlarda
Dicrocoelium Lanceatum Dağılımının Araştırılması (Aysel AGHAYEVA)

Azerbaycan Cumhuriyeti Abşeron Bölgesindeki Koyunlarda Dicrocoelium Lanceatum Dağılımının Araştırılması

Aysel AGHAYEVA

Sumgayıt Devlet Üniversitesi, Kimya ve biyoloji fakültesi, Biyoloji öğretim metodolojisi bölümü, Sumgayıt,
E-mail: aysel.agayeva83@gmail.com

ÖZET

Koyun yetiştiriciliği tarımın en karlı alanlarından biridir. Bu kazançlı alanın gelişimini engelleyen faktörlerden biri helmintlerin oluşturdukları hastalıklardır. Azerbaycanın bağımsızlık kazanmasının ardından, ülkede sosyoekonomik koşullar değişti, kolektif ve devlete ait çiftlikler, veteriner hizmetler leğv edildi ve yerine birçok küçük, özel çiftlikler kuruldu. Bu tür çiftlikler avantajların yanı sıra bazı dezavantajlara da sahiptir. Önceki yıllardan farklı olarak, birçok çiftlikte hastalıklara (özellikle helmintlerin oluşturduğu) karşı zamanında ve yerinde önlemler alınmıyor ve geçiş döneminin bazı zorlukları nedeniyle sulama sistemlerinde, meralarda ve diğer alanlarda bazı problemler oluşmuştur. İnvaziv hastalıklara karşı alınan önlemlere rağmen, birçok helmintoz koyun yetiştiriciliğini çok büyük ekonomik zarara uğratabilir, koyunların ölmesine ve ürün kaybına neden olur. Tüm bunlar dikkate alındığında, helmintozların biyo-ekolojik özelliklerini incelemek ve onlara karşı önleyici tedbirleri geliştirmek önemlidir. Araştırmanın yapıldığı yer, nüfusun yoğun olduğu ve koyun yetiştiriciliğinin her geçen yıl arttığı Abşeron bölgesidir ve bu da çalışmanın önemini daha da arttırmaktadır. Ülkemizde petrol dışı sektörün - özellikle hayvancılığın geliştirildiği bir dönemde, bu alanda çalışmaların gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir. Bilimsel araştırmalar ve deneyler 2015-2017 tarihinde, Abşeron Yarımadası ve komşu Hızı bölgesinin çeşitli köy ve ilçelerinde olan özel koyun çiftliklerinde, laboratuvar testleri Veteriner Bilimsel Araştırma Enstitüsü Parazitoloji Laboratuvarı'nda yapılmıştır. Çalışmalar, bölgeye özgü olan Abşeron, Gala ve Şirvan koyun ırkları üzerinde yapılmıştır. En sık kullanılan yöntemler Vishnauskas, Fulleborn, helmintolojik kesim teknikleriydi. Dikroselyoz, Absheron bölgesindeki koyunlarda en yaygın rastlanan helmintlerden biridir. Hastalığın kökeni *Dicrocoelium lanceatum*'dur. Bu alanda dikroselyozun araştırılmasına dair bazı veriler olmasına rağmen, yakın zamana kadar bu sorun neredeyse çözülemedi. Daha önceden yapılan araştırmalar 40-50 yıl önce yapılan çalışmalarını kapsadığı için, zaman açısından eski olduğu gibi, mevcut ekonomik sistemi tam olarak yansıtmıyor. Tüm bunları dikkate alarak, çalışılan bölgenin farklı köylerinde ve farklı yükseklik seviyelerinde dikroselyozun yaygınlığı ve yoğunluğunu uygun yöntemlerle belirledik. Çalışma sonucunda Abşeron yarımadasında yüksek yaygınlık Fatimai (% 35,4), Hırdalan (% 35,3), Müşvigabad (% 35,0), Altıgaç (% 41,9), Tudar (% 39,6) ve Kızıldere (% 38,7) köylerinde saptanmıştır. *D. lanceatum* türlerinin yükseklik seviyelerine göre dağılımı da incelenmiştir. Böylece, düz bölgeden alçak dağlık bölgeye doğru ilerledikçe, invazyonun hem yaygınlığı, hem de yoğunluğu artmaktadır. Hastalığın bulaşmasının yüksek seviyesinin, alçak dağlık kesimlerde olduğu belirlenmiştir (İ.E.% 39,9, İ.İ. 11-63).

Anahtar kelimeler: Abşeron bölgesi, helmintoz, enfeksiyon, yoğunluk

Giriş

Dicrocoelium lanceatum bir trematod türüdür. Vücutları dar ve uzun, ön taraf arkaya göre daha sivridir. Boyları 4-12mm. eni 5mm.dir. Şeffaf olduğundan yumurtaları görülür. Yumurtalar küçük, kapaklı ve kalın kabukludur. Ağız ve karın çekmenleri yakındır. Konakçıları: İkincisi - insanlar dahil olmak üzere, evcil ve vahşi tırnaklı hayvanlar, kemirgenler, avcılar, primatlar; ara konakçı kara salyangozları. Azerbaycan'da *Helicella derbeutina*, *Buliminus tridens*, *Zebrina* (*Buliminus*) *hohenackeri*, *Helix lucorum* ve diğer birçok tür ara konak olarak tanımlanmıştır; Ek - bunlar, *Formica*, *Proformica* cinsinin karınca türleridir. Azerbaycan'da, *Formica rufibarbis* türleri, *Formica cataglyphis bicolae* ve diğer türler, *dicroselioz*'un ara konakçıları olarak tanımlanmıştır.

Lokalizasyonu: cinsiyetçe yetişkin bireyler karaciğerin safra yollarında parazitlik yapar. Genellikle safra kesesinde bulunur. Larva aşamalarından serkariler salyangozların orta bağırsak meme başında, metaserkariler ise karıncanın vücudunda gelişir. Yayılma: çok yaygın bir türdür (Papadopoulos E., Sotiraki S., 2004: 329).

Gereç ve Yöntem

Araştırmalar Abşeron Yarımadası ve komşu Hızı bölgesinde yapılmıştır (şekil 1). *Dicrocoelium lanceatum* türü araştırma sırasında bizim tarafımızdan Abşeron yarımadasında Zire köyü arazisinde tetkik edilmiş 79 baş koyundan 17-de (% 21,5) 14-51 birey, Memmedli köyü arazisinde 29 baş koyundan 7-de (% 24,1) 12-27 birey, Z. Tağıyev kasabasında 69 baş koyundan 16-da (% 23,2) 5-17 birey, Fatmayı köyü arazisinde 48 baş koyundan 17-de (% 35,4) 14-32 birey, Mehdiabad köyü arazisinde 20 baş koyundan 6-da (% 30,0) 2-19 birey, Kobu köyü arazisinde 36 baş koyundan 11-de (% 30,6) 3-8 birey, Müşviqabad köyünde 20 baş koyundan 7-de (% 35,0) 5-37, Khirdalan şehrinde 17 baş koyundan 6-da (% 35,3) 29-39 birey bulundu. Khızı bölgesindeki Altağaç köyünde incelenen 43 baş koyunun 18-de (% 41,9) 11-35 birey, Kızıldere köyünde 62 baş koyundan 24-de (% 38,7) 13-55 birey, Tudar köyünde 48 baş koyundan 19-da (% 39,6) 14-63 birey, Şurabad köyünde 12 baş koyundan 4-de (% 33,3) 2-9 birey miktarında helmint tespit edilmiştir (şekil 2).



Şekil 1. Araştırmaların yapıldığı Abşeron bölgesi (mavi hisse)



Şekil 2. Toplanmış helmintler

Sonuç

Mintikalar üzerinde yapılan araştırmaların sonuçları gösterir ki, Abşeron yarımadasında bulaşıcılığın yüksek oranı yoğunluğu Fatmayı (% 35,4), Müşviqabad (% 35,0), Şurabad (% 33,3), Khırdalan (% 35,3) bölgelerinde, nispeten az ise Zire (% 22,0), Z. Tağıyev (% 23,2) bölgelerinde kayd edildi.

Dicrocoelium lanceatum türlerinin, Abşeron yarımadasına bitişik Khızı bölgesinin Altıağaç (% 41,9), Tudar (% 39,6) ve Kızıldere (% 38,7) köylerinde daha yüksek yaygınlık ve yoğunluğa sahip olduğu bulundu .

Dicrocoelium lanceatum türünün yayılması ekolojik bölgeler üzere öğrenilmiş ve sonuçlar 1-ci tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Abşeron yarımadası ve ona bitişik Khızı ilçesinde Dicrocoelium lanceatum türünün bölgeler üzere yayılması (yükseklik kuşakları üzere)

Ekolojik bölgeler	İncelenmiştir	Enfekte olmuş	Enfeksiyon yaygınlığı	Enfeksiyon yoğunluğu
Düzlük bölge	303	40	13,2	5-37
Ova bölge	315	71	22,5	3-41
Alçaqdağlıq bölge	153	61	39,9	11-63
Toplam	771	172	22,3	3-63

Tabloda görüldüğü gibi Abşeron yarımadasında 28-100m yükseklikleri arasında bulunan düzlük bölgesinden Abşeron yarımadasına bitişik olan 350-2200-2250m yükseklikler arasında bulunan Khızı ilçesinde alçaqdağlıq bölgelere doğru gidildikçe koyunların Dicrocoelium lanceatum türü ile bulaşılmasının hem genişliği, hem de yoğunluğu yükselir.

Düzlük bölgede sirayetinin düşük göstericilerle tescil edildiği Zire, Z. Tağıyev, Memmedli ve diğer köyler, ayrıca Dicrocoelium lanceatum türünün kayda alınmadığı Maşağa, Hövsan ve diğer köylerin arazileri genellikle bostan ve sebze bitkileri yetiştirmek için kullanılır. Düzlük bölgenin birçok yerinde yeraltı suyu bulunur. Bu ve benzeri diğer faktörlerden dolayı, dikrosellozun ara konakçıları olan kuru salyangozların çoğalması için uygun değildir (Maharramov S.H., 2011: 41).

Ayrıca bu bölgelerde dikroselioz törədicisinin genişliğinin düşük olmasına neden olan faktörlerden biri de çiftçi ve kişisel çiftliklerde tutulan koyunların baş sayısının düşük olması ve dikrocoeliumun diğer son sahipleri olan büyükbaş hayvanların sayısının çok az olmasıdır.

Khızı ilçesi, alçaqdağlıq alanlarının bitki örtüsünün zenginliğinin yanı sıra, mera alanlarının genişliğinin, arazideki abiyotik faktörlerin (bitki örtüsü ve toprak örtüsü, sıcaklık ve b.), arazi salyangozlarının sayısının ve yoğunluğunun artmasına katkıda bulunduğu alçaqdağlıq bölgelerinde yer almaktadır. Ayrıca, Abşeron yarımadasındaki çiftliklerde bulunan hayvan sayısının oldukça yüksek olduğu bu bölgelerde çok sayıda koyun ve diğer hayvan çiftlikleri kurulmuştur. Bu faktörlerin tümü, bölgedeki dikroseliozon üreticilerinin çoğalmasına ve yayılmasına yol açmıştır (Mammadov E.N., Mamedov I.B., 2011: 81-82)

Kaynaklar

Maharramov S.H. (2011). Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti'nde koyunlarda helmintofauna kompleksinin oluşumu, gastrointestinal nematodlara karşı antihelmintik bitkilerin uygulanması ve toksikolojik değerlendirilmesi: Biyol. Bilim. Dokt. ... dis. avtoreferatı. Bakü, 41 s.

Mammadov E.N., Mamedov I.B. (2011). Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti'nin çöl bölgelerinde koyunlarda assosiativ yolukma // Azerbaycan Tarım Bilimleri, Bakü, Sayı 3, s. 81-82.

Papadopoulos E., Sotiraki S., Himonasa C., Fthenakis G.C. (2004). Treatment of small lungworm infestation in sheep by using moxidectin. Vet. Parasitol., 121:329.

Farklı Alanlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik
Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının
İncelenmesi (Ali Derya ATİK, Metin AÇIKYILDIZ)

Farklı Alanlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Ali Derya ATİK¹, Metin AÇIKYILDIZ²

¹Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M.R. Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, e-mail: alideryaatik@kilis.edu.tr

²Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M.R. Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, e-mail: macikyildiz@kilis.edu.tr

Özet: Öğretmenlerin mesleki anlamda sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler, öğretim performansını dolayısıyla da öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, değer ve tutumların nicelik ve niteliğini yakından ilgilendirir. Bu özelliklerden öz-yeterlik algıları ve mesleki tutumlar öğretmen adaylarının mesleki başarılarını doğrudan etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Öz-yeterlik kişilerin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri planlama ve başarı ile yürütme kapasitesi hakkındaki inanç, algılayış ve yargılarını ifade eder. Öğretmenlik mesleği açısından değerlendirildiğinde öz-yeterlik kavramı, mesleğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları vurgular. Ayrıca bireylerin belirli konudaki tutumları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyuttaki davranışlarını tahmin etmede kullanılacak önemli bir değişkendir. Bu nedenlerle öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi mesleki başarılarının kestirilmesinde ve sürdürülen öğretmen yetiştirme programlarının başarısının analizinde son derece önemlidir.

Bu çalışmada farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının ve mesleki tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve ilişkilendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada veriler, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından dilimize uyarlanmış olan öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeği ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiş öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Kilis 7 Aralık Üniversitesi M.R. Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi ana bilim dallarının 4. sınıfında öğrenim gören 59'u erkek, 176'sı kız olmak üzere toplam 235 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri ana bilim dalları açısından öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu, cinsiyet açısından ise farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir korelasyonel ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayları, öz-yeterlik algısı, mesleki tutum

Giriş

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda öne çıkan anahtar bir kavram olan öz-yeterlik, bireylerin kendilerine yönelik yargılarıdır. Bu yargılar bireyin karşılaşması muhtemel durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri yapabilme derecelerine ilişkindir (Bandura, 1995). Yüksek öz-yeterliliğe sahip bireyler, olumsuzluklar karşısında kolay vazgeçmez, ısrarlı ve sabırlı olur ve bir işi başarmak için yoğun çaba gösterirler. Bandura'ya göre, bir iş için gerekli yeteneğin olmaması halinde beklenti, tek başına istenilen performansın ortaya çıkmasında yeterli

olmayacaktır. Kişi uygun beceriye sahip ve güdülenmiş ise o zaman kişinin etkinlik seçiminin, harcayacağı çabanın, stresle başa çıkmak için göstereceği çabanın, ne kadar ısrar edeceğinin başlıca belirleyicisi öz-yeterlik inancı olacaktır. Söz konusu tanımlar öz-yeterliğin daha çok bir kişisel özellik gibi görülebilecek genel öz-yeterlik inancına aittir. Öz-yeterlik inancı çok boyutludur ve farklı alanlarla bağlantılı olup farklı alanlarla ilgili öz-yeterlik inancı, spesifik öz-yeterlik olarak tanımlanır (öğretmen öz-yeterlik inancı, akademik öz-yeterlik inancı gibi) (Bıkmaz, 2002). Genel öz-yeterlik ile spesifik öz-yeterlik arasında düşük bir ilişki olup, genel öz-yeterliğin belirli bir alana yönelik davranışlarla ilişkili olmadığı görülmüştür (Aypay, 2010). Bandura (1995), öz-yeterlik inancında, tam ve doğru bireysel deneyimlerin, sosyal modeller tarafından sağlanan deneyimlerin, sosyal ikna ve bireylerin psikolojik ve duygusal durumlarının dört temel kaynak olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen öz-yeterliği iki alandaki yeterlik inancı ile ilgilidir: Öğrettiği konu/alan yeterliği ve öğretmenlik konusundaki veya öğretmenlik meslek bilgisi yeterliği. Alan bilgisi tek başına mükemmel öğretmenler yaratmaz. Aynı zamanda iyi bir pedagoji bilgisi ve kendine güvenmesi gerekir (Lin & Tsai, 2000). Öğretmenlerin öz-yeterlik algılar diğer meslektaşları ile olan ilişkilerini de etkilemektedir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin daha üst düzey planlama ve organizasyon becerisine sahip oldukları, öğretim sürecinden daha fazla zevk aldıkları, zor ve özel eğitime muhtaç öğrencilerle daha fazla ilgilendikleri, yeni fikirlere açık oldukları, farklı ve yeni öğretim yöntemleri denemeye istekli oldukları, mesleki memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Köse, 2007).

Tutum, uzun yıllar sosyal psikolojinin konusu ve anahtar kavramlarından biri olmuştur. Sosyal psikologların özellikle 1940'lı yıllardan sonra tutum oluşumu ve değişimine yöneldikleri ve çok sayıda tanımın yapıldığı (örneğin; Allport, 1935, 1954; Campbell, 1950; Darly Bem, 1970; Fuson, 1942; Krech ve Crutchfield, 1948; akt: İnceoğlu, 2010), bu tanımların da zamanla araştırmacıların kendi çalışma alanlarına göre değiştiği görülmektedir. Tutum, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde bireyi yönlendiren olgu, herhangi bir olay, durum, nesne ya da insan grubuna yönelik olası bir tavır veya olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimidir (İnceoğlu, 2010). Bireylerin davranışlarının belirleyicilerinden biri olan tutum ayrıca bireylerin sosyal algılarını da etkilemektedir. Bir bireyin bir nesne ya da uyarana karşı tutumunun ne olduğunun bilinmesi, bireyin ilgili nesne ya da uyarana karşı davranışının ne olacağını tahmin edilmesini sağlayacaktır.

Eğitim fakültelerinde öğretmenlere verilen mesleki eğitim ile öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine özgü davranışların kazandırılması için gerekli bilgiler, duygular ve beceriler kazandırılmaya çalışılır (Üstüner, 2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi hem öğretmenlik eğitimi sürecinin değerlendirilmesine hem de gelecekte kazandırılması gereken tutumların neler olması gerektiği konusunda bilgiler verecektir. Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının belirlenmesi, eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarında yapılan değişikliklerin programların bu konu hakkında etkililiği hakkında da fikir vermesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerini ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemektir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi, öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışları tahmin etmede kullanılabilir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının ileride nasıl birer öğretmen olacakları hakkında fikir sahibi olmamızı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmen yetiştirmede görevli eğitim fakültelerinin yürüttüğü çalışmalar hakkında yararlı olabilecek ön bilgiler verebilir. Bu bakımdan araştırmadan elde edilen sonuçların önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğretmenlik programına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmaya konu olan, farklı alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlemek amacıyla verilerin toplanması esasına dayalı tarama (survey) araştırması kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma verileri, bir devlet üniversitesinin beş farklı öğretmenlik programında (Fen Bilgisi, Sınıf, Okul Öncesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler) öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Araştırmanın evrenini oluşturan Eğitim Fakültesi öğretmenlik programı dördüncü sınıfa kayıtlı öğrenci sayısı (Fen Bilgisi: 50, Sınıf: 80; Okul Öncesi: 95, Türkçe: 70 ve Sosyal Bilgiler: 66) toplam 361'dir. Örneklem seçimi yoluna gidilmemiş ve tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak katılımcılardan gönüllük esasına göre veri toplanması esas olduğundan, araştırmaya 235 öğrenci (Fen Bilgisi: 36, Sınıf: 61; Okul Öncesi: 51, Türkçe: 42 ve Sosyal Bilgiler: 45) katılmıştır. Örneklem büyüklüğünün evreni temsil edip etmediğini test etmek amacıyla, % 95 güven aralığı, %5 hata payı ve %50 katılımcıların dağılım (gözlenme) oranı dikkate alınarak yapılan örneklem hesaplamasına göre minimum örneklem sayısının 187 olması gerekmektedir. Yapılan örneklem büyüklüğü hesaplamasına göre örneklemin evreni temsil ettiği görülmektedir. Aşağıda araştırmanın örneklemine ait öğretmenlik programı ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların öğretmenlik program ve cinsiyetlerine göre dağılımı

		Öğretmenlik Programı					Toplam
		Fen Bilgisi	Sınıf	Okul Öncesi	Türkçe	Sosyal Bilgiler	
Cinsiyet	Kız	34	43	45	27	27	176
	Erkek	2	18	6	15	18	59
Toplam		36	61	51	42	45	235

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış “Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği, ilk olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (1998) tarafından geliştirilen ve Çapa, Sarıkaya ve Çakıroğlu (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Öz-yeterlik ölçeği, 24 maddeden oluşmakta olup, “hiçbir zaman-her zaman” arasında değişen beşli Likert tipindedir. Öz-yeterlik ölçeği, öğrenci güdülenmesi, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılar öz-yeterlik ölçeğinden en az 24 en fazla 120 puan alabilirler. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği, Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiştir. Tutum ölçeği, 34 maddeden oluşan, “hiç katılmıyorum-tamamen katılıyorum” arasında değişen beşli Likert tipinde ve tek boyutludur. Katılımcılar tutum ölçeğinden en az 34 en fazla 170 puan alabilirler.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine araştırmacılar bizzat katılmış olup, uygulama öncesinde katılımcılar araştırmamanın amacı, ölçeklerin doldurulmasında dikkat edilecek hususlar, verilerin gizliliği ve gönüllük konularında bilgilendirilmiştir. Katılımcılar, araştırmaya katılmak istediklerini sözlü olarak ifade etmişlerdir. Ölçekler katılımcılara yazılı belge olarak verilmiş ve yaklaşık 15-25 dakika içerisinde ölçeklerin doldurulma işlemi tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ilgili değişkenlere göre (cinsiyet ve öğretmenlik programı) normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış (Test of Normality- Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test), normal dağılım eğrisinin çizdiği histogram, normal Q-Q grafiği ve box-plots incelenmiştir. Aşağıda grupların ölçeklerden elde edilen puanlara göre betimleyici istatistikleri sunulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Ölçme araçlarına ait betimsel istatistikler

	N	\bar{X}	S.D	Varyans	Skewness Değer	S.E	Kurtosis Değer	S.E	Kolmogorov-Smirnov/ Shapiro-Wilk (p)
Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği									
Cinsiyet									
Kız	176	96.76	10.88	118.47	-.410	.183	.310	.364	.200*
Erkek	59	96.89	12.41	154.02	-.951	.311	2.895	.613	.200*
Öğretmenlik Programı									
Fen Bilgisi	36	93.11	13.10	171.64	-.242	.393	-.002	.768	.779
Sınıf	61	99.51	12.99	168.89	-1.492	.306	3.627	.604	.000
Okul Öncesi	51	97.71	9.89	97.98	.110	.333	-.554	.656	.540
Türkçe	42	97.24	9.87	97.36	-.115	.365	-.425	.717	.842
Sosyal Bilg.	45	94.84	8.91	79.41	.136	.354	.219	.695	.656
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği									
Cinsiyet									
Kız	176	137.21	24.96	622.99	-1.292	.183	1.523	.364	.000
Erkek	59	137.41	22.54	508.00	-.952	.311	.457	.613	.043
Öğretmenlik Programı									
Fen Bilgisi	36	130.03	25.51	650.94	-.771	.393	-.418	.768	.005
Sınıf	61	143.71	26.71	713.61	-2.138	.306	4.730	.604	.000
Okul Öncesi	51	137.33	19.14	366.31	-1.038	.333	1.167	.656	.002
Türkçe	42	139.21	23.61	557.59	-1.183	.365	1.359	.717	.002
Sosyal Bilg.	45	132.40	24.34	592.56	-.712	.354	-.086	.695	.028

Tablo 2 incelendiğinde, öz-yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre normal dağıldığı ($p>.05$) ve öğretmenlik programları değişkenlerine göre normal dağılmadığı ($p<.05$), tutum ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet ve öğretmenlik programı değişkenlerine göre normal dağılmadığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu sonuçlara göre öz-yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre parametrik testler için varsayımların karşılandığını, tutum ölçeğinden elde edilen puanlar (cinsiyet ve program) ile öz-yeterlik ölçeği puanlarının öğretmenlik programı değişkenine göre parametrik testlerin uygulanabilmesi için varsayımların karşılanmadığını göstermektedir (Cramer & Howitt, 2004). Buna göre öz-yeterlik algısı ölçeği puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi, öğretmenlik programı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Tutum ölçeğinden elde edilen puanlarda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U-Testi ve öğretmenlik programına göre ise bağımsız gruplar için Kruskal Wallis-H Testi

uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada her iki ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) hesaplanmıştır. Ayrıca, öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen veriler ile tutum ölçeğinden elde edilen veriler arasındaki ilişki, tutum ölçeği verilerinin normal dağılmamasından dolayı, Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayısı (r_s) hesaplanmış (Tan, 2016) ve öğretmenlik öz-yeterliği ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki belirlenemeye çalışılmıştır.

Bulgular

Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği'nin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı bu çalışma için 0,906 olarak hesaplanmış olup, ölçeğin iç tutarlık katsayısının 0,900'den büyük olması ölçekten elde edilen verilerin yüksek derecede güvenilir olduğu şekilde yorumlanabilir. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı bu çalışma için 0,951 olarak hesaplanmış olup, ölçeğin iç tutarlık katsayısının 0,900'den olması ölçekten elde edilen verilerin yüksek derecede güvenilir olduğu şekilde yorumlanabilir.

Öğretmen Öz-yeterlik Algısı

Tablo 3. Cinsiyete göre öğretmen öz-yeterlik algısı (t-Testi)

Cinsiyet	N	\bar{X}	S.D	S.E	t	p
Kız	176	96.76	10.88	.82	-.084	.933
Erkek	59	96.89	12.41	1.62		
Toplam	235					

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Diğer bir ifade ile kız ve erkek öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları benzerdir. Gerek kız öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ($96.76/24=4.03$) gerekse erkek öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı ($96.89/24=4.04$) seviyeleri yüksektir.

Tablo 4. Öğretmenlik programına göre öz-yeterlik algısı (Kruskal Wallis-H Testi)

Program	N	Sıra ort.	SD	χ^2	p	Anlamlı fark
Fen Bilgisi	36	98.19				Fen Bilgisi- Sınıf
Sınıf	61	139.93				Sınıf- Sosyal Bil.
Okul Öncesi	51	118.81	4	11.802	.019	
Türkçe	42	118.85				
Sosyal Bilgiler	45	102.40				

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program açısından öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelendiğinde; Fen Bilgisi ve sınıf öğretmenliği arasındaki anlamlı farkın sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği arasındaki anlamlı farkın yine sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4). Diğer öğretmenlik programları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı, diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının benzer olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Tablo 5. Cinsiyete göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (Mann Whitney-U Testi)

Cinsiyet	N	K.O	K.T	U değeri	p
Kız	176	118.64	20881.50	5078.50	.802
Erkek	59	116.08	6848.50		
Total	235				

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$, Tablo 5). Diğer bir ifade ile kız ve erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları benzerdir. Gerek kız öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ($137.21/34=4.04$) gerekse erkek öğretmen adaylarının tutum seviyeleri ($137.41/34=4.04$) yüksektir.

Tablo 6. Öğretmenlik programına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (Kruskal Wallis-H Testi)

Program	N	Sıra ort.	S.D	χ^2	p	Anlamlı fark
Fen Bilgisi	36	95.82				Fen Bilgisi- Sınıf
Sınıf	61	145.04				Sınıf- Sosyal Bil.
Okul Öncesi	51	110.48	4	16.980	.002	
Türkçe	42	124.12				
Sosyal Bilgiler	45	101.90				

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde; Fen Bilgisi ve sınıf öğretmenliği arasındaki anlamlı farkın sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği arasındaki anlamlı farkın yine sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir (Tablo 6). Diğer öğretmenlik programları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı, diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p=.000$, $p<.05$) ve düşük düzeyde ($r_s=.226$, $.20 < r_s < .40$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların yüksek olması, gelecekte bu mesleği icra edecek kişilerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları sergileme ve etkili birer öğretmen olma bakımından oldukça olumlu ve istenilen bir durumdur. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, diğer bir ifadeyle kız ve erkek öğretmen adaylarının gerek öz-yeterlik algılarının gerekse öğretmenliğe yönelik tutumlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının üniversite sınavlarında öğretmenlik bölümünü isteyerek seçmeleri ve benzer öğretim süreçlerinden geçmeleri (alınan dersler, öğretmenlik uygulaması dersleri gibi) düşünülürse bu durumun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Günümüzde pek çok araştırmada cinsiyetin farklılık yaratacak kadar önemli bir değişken olmadığı ifade edilmektedir. Gipps ve Murphy (1994), Maccoby ve Jacklin (1990) ve William (2000) cinsiyetler arası farklılıkların benzerliklerle karşılaştırıldıklarında, kız ve erkeklerin bilişsel açıdan farklılıkların az olduğunu ve son 20 yılda gittikçe de bu farkın azaldığını ifade etmektedirler. Hyde (2005) kadın ve erkeklerin psikolojik değişkenlerinin oldukça benzer olduğunu (cinsiyet benzerlik hipotezi) belirtmiştir (Avrupa Komisyonu Raporu-2010).

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmenlik program açısından öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelendiğinde sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilgisi ve sosyal bilgiler programında öğrenim gören öğrencilere kıyasla anlamlı şekilde ve sınıf öğretmeni adayları lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik algıları ve öğretmenliğe yönelik tutumları fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinden daha yüksektir.

Sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliğinden daha yüksek olmasında etkili olduğu düşünülen bazı faktörler ve gerekçeleri aşağıda tartışılmaya çalışılmıştır.

Bandura'ya (1986) göre, bireylerin davranışlarında iki tür beklenti önemlidir; sonuç beklentileri ve yeterlik beklentileri. Bireyin davranışının sonucu hakkında olumlu beklentiler taşıması o görevi yerine getirmeye yönelik çaba harcamasına neden olurken, olumsuz beklentiler ise bireylerin benlik algılarının düşük olmasına neden olmaktadır. Olumsuz beklentilere sahip öğrenenler, başarıyı şans, başarısızlığı ise yeteneksizlik olarak değerlendirirler. Bu durumu öğretmen adayları açısından düşünecek olursak, öğretmenlik uygulaması veya öğretmenliğin ilk yıllarında başarısız olmaları kendilerini meslek için yetenekli olmadıkları şeklinde düşünmelerine neden olabilir. Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenlik programında öğrenim gören öğretmen adaylarının sonuç beklentisi olarak öğretmenliğe atanmaları düşünülecek olursa, son yıllarda bu alanlarda yapılan atamaların az olması, sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının atanma ihtimallerinin yüksek olması (ayrılan kontenjanların daha fazla olmasından dolayı) öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının farklı olmasında etkili oluştur denilebilir. Ayrıca kişinin bir durumda başarısız olması, gelecekte aynı veya benzer durumlarda da başarısız olacağına algılanmasında neden olacaktır. Yüksek sonuç beklentisine ve kişisel yeterliğe sahip olan kişilerin kendine güveneceği, mantıklı kararlar alabileceği ve görev almak için ısrarlı olacağı ifade edilmektedir (Bandura, 1986). Bu bakımdan düşünüldüğünde eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının atanmalarına ilişkin beklentilerinin artırılmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Kişilerin öz-yeterlik inancı geliştirmesinde ikinci önemli etken ise başkalarının deneyimlerinden çıkardıkları sonuçtur. Bu etken kendi kişisel deneyimlerinden elde ettikleri kadar etkili değildir. Söz konusu bir alanda kişinin kendi deneyimi hiç yoksa başkalarının deneyimlerinden daha fazla etkilenecektir. Başkasının deneyimleri kişinin kendisine model aldığı kişi ile benzerlik gösteriyorsa daha etkilidir. Yaş, eğitim düzeyi, cinsiyet gibi özellikler konusunda model kişi ile benzerlik varsa, modelin başarısı kişide ben de başarabilirim duygusu yaratırken, tam tersi şüpheye düşmesine neden olmaktadır (Bandura, 1986). Bu bilgilere göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu davranış geliştirmelerinde öncelikle öğretmenlik uygulamaları ile ilgili kendi deneyimleri, daha sonra arkadaşlarının deneyimleri ve öğretmenlerinin (uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı) deneyimleri etkilidir denilebilir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süreçlerinin ayrıntılı şekilde incelenmesi ile bu durumun daha net ve doğru şekilde anlaşılmasını sağlayacaktır.

Sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliğinden daha yüksek olmasında etkili olduğu düşünülen bazı faktörler ve gerekçeleri aşağıda tartışılmaya çalışılmıştır.

Oral (2004), tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile cinsiyet, öğretmenlik programını tercih sırası, öğretmenlik mesleğini tercih nedeni arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızda Oral'ın aksine, adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilmezken, benzer şekilde öğretmenlik programı açısından anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmen öz-yeterlik algılarında olduğu gibi sosyal bilgiler ve fen bilgisi

öğretmen adaylarının atanamama kaygısı öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışlarının yordayıcısı olduğu düşünülürse, eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların artırılmasını sağlayacak çalışmalar yapılması önemli görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile başkalarına güvenme, yardım alma, destekleyici, hoşgörülü, temkinli, dengeli, duyarlı ve sosyal olma gibi olumlu kişilik özellikleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Şenel, Demir, Sertelin, Kılıçaslan & Köksal, 2004).

Öğretmen adaylarının gerek öz-yeterlik algılarının yükseltilmesinde gerekse öğretmenliğe yönelik tutumlarının pozitif yönde artırılmasında iyi planlanmış okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Graham'a (2005) göre öğretmen adaylarının inanç, düşünce, bilgi ve becerilerinin en iyi şekilde geliştirilmesi gerçek sınıf ortamlarında bir danışman (rehber) ile gerçekleştirilebilir. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tecrübe kazanacakları, teori ve pratiğin birleştirildiği gerçekçi öğrenme ortamlarında (Oonk, 2009), öğretmenliğe yönelik olumlu tutum geliştirebilecekleri, öz-yeterlik algılarını arttırabilecekleri en verimli ortamlar gerçek öğrenme ortamları olan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları olduğu düşünülmektedir (Akyıldız; 2018; Avcı & İbret, 2016; Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007; Davran, 2006; Koç, 2012; Ozden, Isiktas, Iskifoglu, & Erdogan, 2014; Sarıçoban, 2008; Şimşek, Alkan & Erdem, 2013; Wagler, 2007). Ancak öğretmen adaylarının okul uygulamalarında başarılı olmaları ancak uygulama öğretimi elemanı, uygulama öğretmeni ve aday öğretmen arasında etkin bir iş birliğinin planlanıp uygulanması ile mümkün olabilir (Akyıldız, 2018; Aydın & Akgün, 2014).

Kaynaklar

- Akyıldız, S. (2018). Uygulama öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(1), 21-39.
- Avrupa Komisyonu. Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı. (2010). *Eğitim çıktılarında cinsiyet farklılıkları: Avrupa'da alınan tedbirler ve mevcut durum*. <http://bookshop.europa.eu/en/gender-differences-in-educational-outcomespbEC3209196/?CatalogCategoryID> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, F., & Akgün, Ö.E. (2014). Eğitim fakültesi BÖTE son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-14.
- Aydın, S., Selçuk A. ve Yeşilyurt M. (2007). Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi II" dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (2), 75-90.
- Avcı, E.K., & İbret, B.Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması II derine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Aypay, A. (2010). Genel öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personel and collective efficacy in changing societies*, In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies*, 1-45, New York: Cambridge University Press.
- Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(2), 197-210.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. 14. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.
- Cramer, D. & Howitt, D. (2004). *The sage dictionary of statistics*. London: SAGE.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen öz-yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Davran, E. (2006). *İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi: Van İli Örneği*. Yüksek lisans tezi (Yayınlanmamış), Van Yüzüncüyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21, 607-621. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.001>
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Koc, I. (2012). Pre-service science teachers reflect on their practicum experiences. *Educational Studies*, 38(1), 31-38. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2011.567030>
- Köse, İ.A. (2007). *Öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliliğinin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi (yayınlanmamış). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı.
- Lin, S.S.J. ve Tsai, C. (2000). Teaching efficacy along the development of teaching expertise among science and mathematics teachers in Taiwan <http://www.educ.sfu.ca/narstsite/conference/lintsai/lintsai.htm> adresinden erişildi.
- Oonk, W. (2009). Theory-enriched practical knowledge in mathematics teacher education. Chap. 2: Theory and practice in teacher education. Unpublished doctoral dissertation, Leiden University. Retrieved from <https://openaccess.leidenuniv.nl/.../02.pdf?>
- Oral, B. (2004) Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim Araştırmaları*, 15 (4), 88-98.
- Ozder, H., Isiktas, S., Iskifoglu, G. & Erdogan, F. (2014). An evaluation of the practicum course of pre-school teacher education program in North Cyprus. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(2), 1-13.
- Sarıçoban, A. (2008). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 31-55.
- Şenel, H. G., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçaslan, A., & Köksal, A. (2004). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 15 (4), 99-109.
- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A.R. (2013). Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-73.
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve Excel uygulamalı temel istatistik-1*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Wagler, R.R. (2007). *Assessing the impact of vicarious experiences on preservice elementary science teacher efficacy and preservice elementary teacher efficacy*. Oklohama State University. (Yayımlanmamış doktora tezi): Oklahoma.

Ortaokul Altıncı Sınıf Madde ve Isı Konusu Başarı Testinin
Geliştirilmesi (Merve DEVECİ BOZKURT, Metin AÇIKYILDIZ)

Ortaokul Altıncı Sınıf Madde ve Isı Konusu Başarı Testinin Geliştirilmesi

Merve DEVECİ BOZKURT¹, Metin AÇIKYILDIZ²

¹Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M.R. Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, KİLİS
e-mail: dvc.merve@outlook.com

²Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M.R. Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, KİLİS
e-mail: macikyildiz@kilis.edu.tr

Özet: Bu çalışmada, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi madde ve ısı konusundaki akademik başarılarının ölçümünde ve değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir başarı testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan 2018 yılı öğretim programı incelenmiş, ilgili konudaki kazanımlar listelenerek bu kazanımları ölçmeye ve ısı iletkenliği, ısı yalıtkanlığı, ısı yalıtımı ve ısı yalıtım malzemeleri kavramlarına yönelik dört seçenekli 32 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Kimya eğitimi konusunda çalışma yapmış üç öğretim üyesi, bir araştırma görevlisi ve iki fen bilimleri öğretmenin görüşleri alınarak revize edilen test için Bloom taksonomisi de dikkate alınarak belirtke tablosu oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenen Madde ve Isı Konusu Başarı Testi (MIKBT) son olarak Gaziantep ve Kilis ilinde öğrenim gören 203 ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler SPSS 24,0 ve Test Analiz Programı (TAP) kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler neticesinde testin güvenilirlik katsayısı KR-20 değeri 0,871 olarak ve KR-21 değeri 0,860 olarak bulunmuştur. Yapılan madde analizinde testin ortalama madde güçlük indeksi 0,586 ve ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0,600 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, geliştirilen 26 soruluk MIKBT ile geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılabileceğini göstermektedir. Böylece geliştirilen Madde ve Isı Konusu Başarı Testinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: madde ve ısı konusu, başarı testi, geçerlilik, güvenilirlik

Giriş

Öğretim hedefleri, öğretim etkinlikleri ve ölçme ve değerlendirme boyutlarıyla eğitim süreci, bireylerde yaşantıları yoluyla istendik yönde davranış değişikliğinin sağlanmasına odaklanır. Bu sürecin önemli bir parçası olan ölçme, bir niteliğin gözlenmesi ile elde edilen sonuçların sayı veya farklı sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanabilir. Öğretim açısından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin bir nitelik veya özelliğe ne derece sahip olduklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretim süreci boyunca öğrencilerin akademik başarı, ilgi ve yetenekleri ile ilgili ölçümler neticesinde verilecek doğru kararlar ve yönlendirmeler, ölçme işleminin niteliği ile son derece ilişkilidir. Nitelikli ölçümler, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kullanımını gerektirir. Test geliştirmenin hem içsel hem de dışsal bir süreci olarak görülen ve aslında oldukça karmaşık bir kavram olan geçerlik, en sade ve basit tanımıyla bir ölçme aracının ölçülmek istenen niteliği ölçebilme derecesinin bir ölçüsü olarak ifade edilebilir. Güvenirlik ise ölçme aracıyla elde edilen sonuçların ölçüm hatalarından uzaklığını ifade etmekle birlikte tekrarlanan ölçümler neticesinde benzer sonuçların elde edilebilmesi yani ölçümler arasındaki tutarlılık anlamına gelir.

Eğitimde ölçme işlemine konu olan akademik başarı, tutum, ilgi, motivasyon, zekâ ve beceri gibi özellikler açısından bireyler arası farkları belirlemek üzere uygulanan sistematik gözlem araçları testlerdir. Geçerliliği ve güvenilirliği belirlenmiş testlerin hazırlanması ölçme ve değerlendirme süreci açısından başlangıç noktası kabul edilebilir (Demirtaşlı, 2017; Atılğan, 2011; Tekindal, 2010). Bu nedenle çalışmada, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi madde ve ısı konusundaki akademik başarılarının ölçümünde ve değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir başarı testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Madde ve Isı Konusu Başarı Testi (MIKBT), fen bilimleri dersi öğretim programında ilgili konu başlığına ait kazanımlar (MEB, 2018) dikkate alınarak, ısı iletkenliği, ısı yalıtkanlığı, ısı yalıtımı ve ısı yalıtım malzemeleri kavramlarıyla ilgili olarak hazırlanmış çoktan seçmeli ve dört seçenekli sorulardan oluşmaktadır (EK 1).

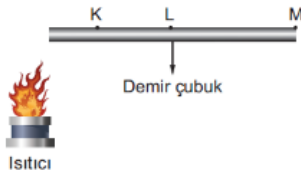
Geçerliğinin belirlenmesi için uzman görüşü alınan test, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Çeşitli istatistiksel analizlerle son hali verilen MIKBT' nin geliştirme aşamaları aşağıda detaylandırılmıştır.

Uzman görüşüne başvurulması

MEB kazanım kavrama testleri, MEB tarafından okullara gönderilmiş olan altıncı sınıf ders ve çalışma kitapları ve çeşitli yayınevlerinin hazırladığı test kitaplarında bulunan sorular, öğretim programı, konunun kapsamı ve soru kökü ve çeldiricilerin özellikleri gibi hususlar doğrultusunda düzenlenerek dört seçenekli 32 sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur.

Madde ve Isı Konusu Başarı Testinin taslak formunun, bilimsel içerik, ölçme ve değerlendirme ilkeleri, öğretim programındaki kazanımlara uygunluğu ve Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması açısından incelenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda Kimya eğitimi konusunda çalışma yapmış üç öğretim üyesi, bir araştırma görevlisi ve iki fen bilimleri öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri göz önünde bulundurularak testteki maddelerde çeşitli düzenleme ve eklemeler yapılmıştır.

Soru 7. Yapılan deneyde demir bir çubuk şekildeki gibi ısıtılıyor.



Bu deney ile ilgili aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılamaz?

- A) Isı kaynağına yakın taneciklerin enerjisi daha fazladır.
- B) K, L ve M noktalarının sıcaklıkları arasındaki ilişki $K > L > M$ 'dir.
- C) K, L ve M noktalarındaki taneciklerin titreşim hızları arasındaki ilişki $M > L > K$ 'dir.
- D) Isı kaynağına yakın tanecikler titreşerek diğer taneciklere çarpıp ve enerjisini aktarır.

Soru 31. Aşağıdaki ifadelerden hangisi ısı yalıtımının faydalarından biri değildir?

- A) İyi yalıtılmış bir binada ısınma için tüketilen yakıt miktarı azalır. Böylece hem aile hem de ülke ekonomisine katkı sağlanır.
- B) Isı yalıtımı sayesinde yazın sıcak, kışın ise serin bir ortam elde edilir.
- C) Daha az yakıt kullanılacağından yanma sonucunda oluşacak zararlı gaz miktarı da daha az olacaktır.
- D) Isı yalıtımlı duvarların iç yüzeylerinde terleme sonucu küflenme, siyah lekelenmeler veya boya kabarmaları oluşmaz.

Bu aşamadan sonra yukarıda belirtilen iki soru ölçekten çıkarılarak soru sayısı 30'a düşürülmüştür. Bu değişiklikler neticesinde araştırma kapsamındaki konular için geçerli bir başarı testinin oluşturulduğu kanaatine varılmıştır.

Uygulama

Hazırlanan taslak başarı testinin uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve madde ve ısı konusunu daha önce görmüş Gaziantep ve Kilis il merkezinde bulunan okulların yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören 203 öğrenciye uygulanmıştır. Belirlenen ortaokullarda görevli fen bilimleri öğretmenleri aracılığıyla gerçekleştirilen Uygulamada öğrencilerin gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Uygulama ile soruların öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, zorluk derecelerinin tespiti ve görünüş geçerliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bulgular

Başarı testinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri

Uygulamaya katılan 203 öğrencinin başarı testinde doğru cevapladıkları sorular için “1”, yanlış cevapladıkları ve boş bıraktıkları sorular için “0” değeri girilerek öğrencilerin toplam puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin toplam puanları yüksekten düşüğe doğru sıralanmış ve bu sıralama ile 55 öğrenciden oluşan (%27) üst grup ve yine 55 öğrenciden oluşan (%27) alt grup tespit edilmiştir (Akgün vd., 2015). Elde edilen veriler Test Analiz Programı (TAP) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler neticesinde Madde Güçlük İndeksi (P_j), Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r_{jx}) ile Kuder-Richardson-20 ve 21 (KR-20 ve KR-21) Güvenirlik Katsayısı değerleri belirlenmiştir.

Tablo 1. Başarı testi madde analizi bulguları

Madde No	P_j	r_{jx}	Madde No	P_j	r_{jx}	Madde No	P_j	r_{jx}
1	0,84	0,32	11	0,32	0,10	21	0,72	0,65
2	0,49	0,45	12	0,71	0,45	22	0,68	0,65
3	0,82	0,29	13	0,79	0,55	23	0,44	0,45
4	0,68	0,55	14	0,72	0,45	24	0,60	0,68
5	0,70	0,61	15	0,62	0,55	25	0,54	0,29
6	0,77	0,48	16	0,62	0,52	26	0,64	0,61
7	0,61	0,81	17	0,73	0,52	27	0,69	0,65
8	0,79	0,48	18	0,50	0,65	28	0,76	0,65
9	0,73	0,58	19	0,73	0,48	29	0,55	0,71
10	0,30	0,39	20	0,78	0,55	30	0,35	0,29

Madde güçlük indeksi

Testte yer alan her bir maddenin doğru cevaplanma oranını gösteren madde güçlük indeksi (P_j) “0” ile “1” arasında değerler alır. Sıfıra yakın değerler maddenin zor, bire yakın değerler ise maddenin kolay olması şeklinde yorumlanabilir. Madde analizi ile belirlenen güçlük indeksi değerlerinin 0,20-0,80 aralığında ve testin ortalama güçlük indeksinin ise 0,50'ye yakın olması başarı testleri açısından istenen bir özelliktir (Tosun ve Taşkesenligil, 2011).

Her bir maddenin güçlük düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda 1. maddenin güçlük indeksi 0,84 ve 3. Maddenin güçlük indeksi ise 0,82 olarak hesaplanmıştır (Tablo 1).

Madde güçlük indeksinin 0,80 den büyük olması nedeniyle aşağıda verilen bu sorular testten çıkarılmıştır.

Soru 1: Bazı maddeleri ısı iletimi yönünden aşağıdaki gibi gruplandıran Merve hangi maddeleri **yanlış** gruplandırmıştır?

İletken olanlar

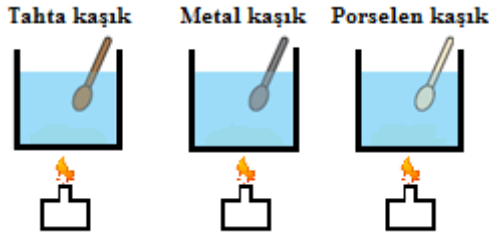
Çivi
Bakır cezve
Bulaşık süngeri
Metal kaşık

Yalıtkan olanlar

Plastik top
Yün kumaş
Cam bardak
Toplu iğne

- A) Çivi, yün kumaş
B) Bulaşık süngeri, toplu iğne
C) Bakır cezve, cam bardak
D) Metal kaşık, plastik top

Soru 3: Mert, özdeş ısıtıcılarla ısıttığı özdeş kaplarda bulunan eşit miktarda suyu karıştırmak üzere şekildeki gibi tahta, metal ve porselen kaşıklar kullanıyor.



10 dakika sonra kaşıkları tutan Mert'in hissettiği sıcaklıkların **büyükten küçüğe** sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Metal > Tahta > Porselen
B) Porselen > Metal > Tahta
C) Tahta > Porselen > Metal
D) Metal > Porselen > Tahta

Bu değişiklikler sonucunda testin ortalama güçlük indeksi 0,586 olarak hesaplanmıştır. Bu değerden yola çıkılarak testin orta güçlükte olduğu söylenebilir.

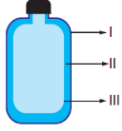
Madde ayırt edicilik indeksi

Madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}), testte yer alan bir maddenin başarılı öğrenci ile başarısız öğrencileri birbirinden ayırt etme derecesini göstermektedir. -1 ile +1 arasında değerler almaktadır. Ayırt edicilik indeksi -1 ile 0,20 arasında olan maddelerin kullanılmaması ve testten çıkarılması, 0,20 ile 0,30 arasında olanların düzeltilerek kullanılması önerilmektedir. Ayırt edicilik indeksi 0,30-0,40 arasında olan maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğu, 0,40 veya daha yüksek bir değerde olan maddenin ayırt ediciliğinin ise çok iyi olduğu belirtilmektedir (Turgut ve Baykul, 1992).

Analizler sonucunda 11. sorunun ayırt edicilik indeksi 0,10 ve 30. sorunun ayırt edicilik indeksi 0,29 olarak hesaplanmıştır (Tablo 1). Hesaplanan ayırt edicilik indeksi değerlerinin düşük olması nedeniyle bu sorular testten çıkarılmıştır.

Ayırt edicilik değerleri dikkate alınarak testten çıkarılan sorular;

Soru 11. Aşağıda verilen termos modelinde; I, II ve III ile numaralanmış bölümlerde hangi malzemeler kullanılmış olabilir?



	I	II	III
A) Cam		Pamuk	Plastik
B) Metal		Talaş	Cam
C) Metal		Kum	Pamuk
D) Plastik		Metal	Ayna

Soru 30. Aşağıdaki tabloda bazı ısı yalıtım malzemeleri ve bu malzemelerin özellikleri verilmiştir.

Yalıtım Malzemesi	Kullanım Ömrü	Yanma Özelliği	Kullanım Alanları
Ahşap	I	Kolay yanar	İç ve dış döşemelerde
Taş yünü	Uzun ömürlü	II	Tavan, iç ve dış duvarlarda
Cam yünü	Uzun ömürlü	Zor yanar	III

Bu tabloda I, II ve III ile gösterilen yerlere aşağıdakilerden hangisi gelebilir?

I	II	III
A) Uzun Ömürlü	Kolay yanar	Çatı, iç ve dış duvarlar ve tesisat boruları
B) Kısa ömürlü	Zor yanar	Tavan iç ve dış duvarlarda
C) Uzun ömürlü	Kolay yanar	İç ve dış döşemelerde
D) Kısa ömürlü	Zor yanar	Çatı, iç ve dış duvarlar ve tesisat boruları

Bu değişikliklerle birlikte testin ortalama ayırt edicilik indeksi 0,600 olarak hesaplanmıştır. Bu değer dikkate alındığında testin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Yukarıda bahsedilen düzenlemeler neticesinde testten dört madde daha çıkarılmış ve 26 sorudan oluşan teste son hali verilmiştir. Testte yer alan soruların öğretim programıyla belirlenen kazanımlara ve revize edilmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Madde ve Isı konusu başarı testi için belirtke tablosu

Kazanımlar ve Bilişsel Seviye Basamakları							
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma	Yüzde (%)
1. Maddeleri, ısı iletimi bakımından sınıflandırır.	3	3	2	2	1	-	42,30
2. Binalarda kullanılan ısı yalıtım malzemelerinin seçilme ölçütlerini belirler.	-	5	2	1	-	-	30,76
3. Alternatif ısı yalıtım malzemeleri geliştirir	-	1	-	1	1	-	11,53
4. Binalarda ısı yalıtımının önemini, aile ve ülke ekonomisi ve kaynakların etkili kullanımını bakımından tartışır.	1	1	-	1	1	-	15,38
Bilişsel Seviye Basamaklarına Ait Toplam Soru Sayısı	4	10	4	5	3	0	100
Yüzde (%)	15,38	38,46	15,38	19,23	11,53	0	

Tablo 2’de gösterilen kazanımlara ait soru sayısının kazanımların kapsamı ile uyumlu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Tablo 2 Bloom’un revize edilmiş taksonomisine göre incelendiğinde soru sayısı sıralamasının anlama (%38,46), analiz etme (%19,23), eşit soru bulunan hatırlama ve uygulama (%15,38) ve değerlendirme basamağında (%11,53) olduğu görülebilir. Ancak çoktan seçmeli soru türü ile Bloom’un revize edilmiş taksonomisinin yaratma basamağına uygun soru oluşturmanın zorluğu nedeniyle bu basamak düzeyinde hazırlanmamıştır.

Testin güvenilirlik analizi

Madde analizleri yapılan testin güvenilirliğini belirlemek için Kuder-Richardson 20 ve 21 [KR-20, KR-21] değerleri hesaplanmıştır. Demircioğlu (2008)’e göre testin güvenilirlik katsayısı, testte yer alan bütün maddelerin madde güçlük indeksi değerleri birbirine yakın ise KR-21, birbirinden farklı ise KR-20 formülü kullanılarak hesaplanmaktadır.

MIKBT’deki 26 soru için KR-20 değeri 0,869 olarak ve KR-21 değeri 0,858 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı 0-1 arasında değerler almaktadır. Bu değer 1’e yaklaşması nedeniyle son şekli verilen testin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Şeker ve Gençdoğan, 2006). Geliştirilen başarı testi sorularının altıncı sınıf madde ve ısı konusuna ilişkin kazanımlarla ilişkisi Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3. Başarı testinde yer alan soruların kazanımlara göre dağılımı

Kazanım	Soru Sayısı
1. Maddeleri, ısı iletimi bakımından sınıflandırır.	11
2. Binalarda kullanılan ısı yalıtım malzemelerinin seçilme ölçütlerini belirler.	8
3. Alternatif ısı yalıtım malzemeleri geliştirir.	3
4. Binalarda ısı yalıtımının önemini, aile ve ülke ekonomisi ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır.	4

Sonuç ve Öneriler

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi madde ve ısı konusundaki akademik başarılarının ölçümünde ve değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirilmesinin amaçlandığı çalışmada dört kazanıma yönelik çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenen Madde ve Isı Konusu Başarı Testi (MIKBT) olarak 203 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen verilere yönelik analizler neticesinde testin güvenilirlik katsayısı KR-20 değeri 0,871 olarak ve KR-21 değeri 0,860 olarak bulunmuştur. Yapılan madde analizinde testin ortalama madde güçlük indeksi 0,586 ve ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0,600 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, geliştirilen 26 soruluk başarı testi ile geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılabileceğini göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesi için çoktan seçmeli soruların hazırlanması ile ilgili problemlerin varlığı nedeniyle üst düzey bilişsel becerileri ölçmek ve öğrencilerin bu düzeyde düşüncelerini sağlamak için farklı türde sorular kullanılarak alternatif ölçme araçlarının geliştirilmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Akgün, Ö. E., Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç-Çakmak, E. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

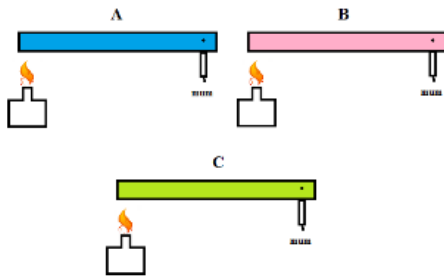
- Atılğan, H., 2011. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (5. Baskı), Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, H., 2008. İçeriğe dayalı yaklaşımın sınıf öğretmeni adaylarının maddenin halleri konusuna yönelik başarıları üzerine etkisi. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demirtaşlı, R.N., 2017. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (4. Baskı), Anı Yayıncılık.
- MEB, (2018) . İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- Şeker, H., ve Gençdoğan, B. (2006). Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme. Nobel Yayınevi.
- Tekindal, S., 2010. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (2. Baskı), Pegem Akademi.
- Tosun, C. ve Taşkesenligil, Y. (2011). Revize Edilmiş Bloom'un Taksonomisine Göre Çözümler ve Fiziksel Özellikleri Konusunda Başarı Testinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(2), 499-522.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). Ölçekleme teknikleri. Ankara: ÖSYM yayınları, 2.

EK 1. Madde ve Isı Konusu Başarı Testi

1. Isı iletimi ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Isı, sıcak maddeden soğuk maddeye doğru aktarılır.
 B) Demir, alüminyum gibi maddeler ısı yalıtımı için kullanılabilir.
 C) Bütün maddelerin ısı iletkenlikleri aynıdır.
 D) Sıcak olan maddenin tanecikleri soğuk olan maddeye geçtiğinde ısı iletimi gerçekleşir

2. Aynı büyüklükteki A, B ve C çubuklarının uçlarına mumlar yapıştırılarak şekildeki gibi özdeş ısıtıcılar ile ısıtılıyor.



A'daki mum 120 saniye, B'deki mum 80 saniye ve C'deki mum 50 saniye sonra yere düştüğüne göre A, B ve C maddelerinin ısı iletkenlikleri arasındaki ilişki aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

- A) $C > B > A$ B) $A > B > C$
 C) $A > C > B$ D) $B > A > C$

3. Isı yalıtımı ile ilgili verilen bilgilerden hangileri doğrudur?

- I. İki madde arasındaki ısı alışverişini engellemeye ısı yalıtımı denir.
 II. Isı yalıtkanı maddeler, var olan ısıyı korumak için kullanılır.
 III. Yün, pamuk, tahta, deri gibi maddeler, ısı yalıtımı için kullanılabilir.
 A) I ve II B) I ve III
 C) I, II ve III D) II ve III

4. Isıyı iyi iletmeyen bir kutu tasarlamamız istendiğinde aşağıdaki maddelerden hangisini kullanmanız **yanlış** olur?

- A) Strafor B) Plastik
 C) Metal D) Tahta

5. Cam, Su ve Hava'nın ısı iletkenlikleri arasındaki ilişki, aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

- A) Cam > Su > Hava
 B) Su > Cam > Hava
 C) Hava > Su > Cam
 D) Cam > Hava > Su

6. Resimdeki tencerenin gövdesi çelikten, kulpları ise sert plastikten yapılmıştır



Bu tencere ile ilgili,
 I. Kulplar ve tencerenin ısı iletkenlikleri farklıdır.
 II. Gövde plastikten yapılsaydı, yemek pişirmek

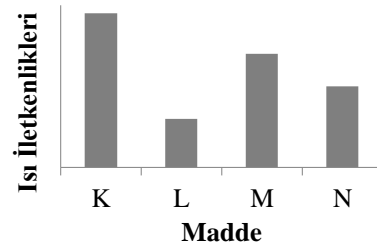
için uygun olmazdı.

III. Isıyı iyi iletmediği için, gövde yapılırken çelik tercih edilmiştir.

yorumlarından hangileri yapılabilir?

- A) I ve II
 B) I ve III
 C) II ve III
 D) I, II ve III

7. K, L, M ve N maddelerinin ısı iletkenliklerini gösteren grafik aşağıdaki gibi çizilmiştir.



Buna göre K, L, M ve N maddeleriyle ilgili hangi yorum **yapılamaz**?

- A) L ve N diğerlerine göre ısıyı daha az iletir.
 B) M, ısı yalıtımında kullanılacak en uygun maddedir.
 C) K' dan yapılacak bir tencerenin sapı için L kullanılabilir.
 D) K, tencere yapmak için uygun bir maddedir.

8. Ayşe annesine yemek yaparken yardım etmektedir. Annesi pişmekte olan yemeği karıştırmak için Ayşe'den kaşık istemiştir. Ayşe çekmeceyi açtığında karşısında cam kaşık, tahta kaşık, porselen kaşık ve metal kaşık görmüştür. **Ayşe hangi kaşığı seçerse ısı iletkeni ve ısı yalıtkanı olan maddeleri öğrendiğini kanıtlamış olur?**

- A) Metal kaşık B) Tahta kaşık
 C) Porselen kaşık D) Cam kaşık

9. Aşağıdakilerden hangisi ısı yalıtım malzemesi olarak **kullanılamaz**?

- A) Alüminyum levha
 B) Plastik köpük
 C) Cam yün
 D) Asbest

10. Ahmet Emre evlerinde ısı yalıtımı yapılacağını öğrenince hemen bu konu hakkında Fen Bilimleri öğretmeni Selim Bey'e danışıyor.

Buna göre, Selim öğretmen aşağıdakilerden hangisini tavsiye etmiş **olamaz**?

- A) Yerleri ahşap ile kaplamak
- B) Duvarları köpük ile kaplamak
- C) Bütün pencere camlarını renklendirmek
- D) Kapılarda ve pencerelerde kapı-pencere bandı kullanmak

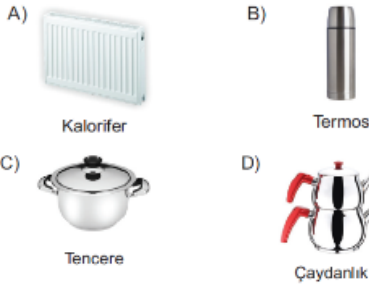
11. Aşağıdaki uygulamalardan hangisinde hem yazın hem de kışın kullanılan bir evde ısı yalıtımı amaçlanmış **olamaz**?

- A) Binanın açık renge boyanmış olması
- B) Pencerelerin çift cam olması
- C) Çatının cam yünü ile kaplanması
- D) Duvarlara strafor köpük konulması

12. Evlerimizdeki pencerelerde çift cam kullanılmasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Pencerenin dayanıklılığını artırmak
- B) Arasındaki hava boşluğu sayesinde ısı ve ses yalıtımını sağlamak
- C) Güneş ışınlarının geçişini engellemek
- D) Yağmur sularının geçişini engellemek

13. Aşağıdaki eşyalardan hangisinde temel amaç, ısı yalıtımı sağlamaktır?



14. İletken ve yalıtkan maddeler gruplandırılırken **yanlış** gruba konulan madde sayısı kaçtır?

Isı iletkeni olanlar

Tahta kaşık
Bakır kablo
Yün kumaş
Metal kaşık

A) 5 B) 4 C) 3 D) 2

Isı yalıtkanı olanlar

Pamuk
Silgi
Raptiye
Köpük

15. Fen Bilimleri öğretmeni bir öğrenciden proje ödevi olarak ısı yalıtımlı bir ev maketi tasarlamasını



istemiştir.

Buna göre öğrenci aşağıdakilerden hangisini yaparsa ödevini doğru bir şekilde

tamamlayamaz?

- A) Maketi karton yerine tahtadan yaparsa
- B) Evin zemin döşemesinde demirden yapılmış malzeme kullanılırsa
- C) Maketin dış duvarlarını strafor (polistren köpük) ile kaplarsa
- D) Evin çatısının iç kısmını cam yünü ile kaplarsa

16. Aşağıda bazı öğrencilerin, evlerinde yaptıkları uygulamalar ile ilgili ifadeleri verilmiştir.

Arda: Evimizin zeminine parke döşettik.

Zeynep: Evimizin metal çerçeveli pencerelerini plastik çerçevelerle değiştirdik.

Mine: Evimizin zeminine fayans döşettik.

Tuncay: Biz duvarlarımıza plastik köpük (strafor) döşettik.

Buna göre hangi öğrencilerin söylediği uygulamalar ısı yalıtımı amacıyla yapılmıştır.

- A) Yalnız Mine
- B) Arda ve Tuncay
- C) Zeynep ve Tuncay
- D) Arda, Zeynep ve Tuncay

17. Hem yazın hem de kışın kullanacağı evinde ısı yalıtımı yaptırmak isteyen Orhan Bey'in hangisini yapması **doğru olmaz?**

- A) Çatıyı cam yünü ile kaplatmak
- B) Evin dış cephesini siyaha boyatmak
- C) Duvarlar arasına strafor köpük koydurmak
- D) Pencerelere havası alınmış çift cam taktırmak

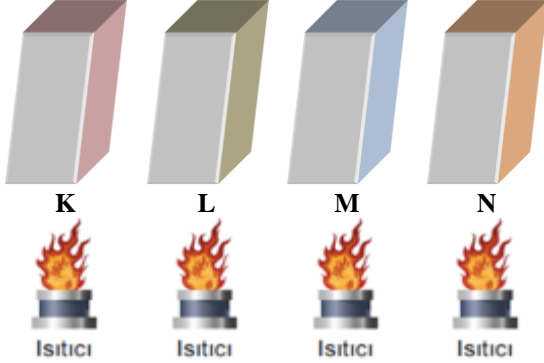
18. Evlerde ısı kaybını azaltmak için aşağıdakilerden hangisi **yapılmaz?**

- A) Binalar yapılırken tuğlaların arasına köpük yerleştirilmelidir
- B) Çatılara cam yünü döşenmelidir
- C) Çift cam sistemli pencereler kullanılmalıdır
- D) Eskiyen halı değiştirilmelidir

19. Aşağıdakilerden hangisi çatılarda kullanılacak ısı yalıtım malzemesinde bulunması gereken özelliklerden birisi değildir?

- A) Uzun ömürlü olma
B) Hafif olma
C) Çabuk alev alma
D) Ekonomik olma

20. Bir inşaat mühendisi ısı yalıtımında kullanacağı malzemeyi seçmek için K, L, M ve N maddeleriyle aşağıdaki deney düzenliğini hazırlıyor.



Başlangıç sıcaklığı 25°C olan K, L, M ve N malzemeleri özdeş ısıtıcılarla eşit sürede ısıtılıyor. Isıtma işlemi sonunda K maddesinin sıcaklığı 30°C , L maddesinin 45°C , M maddesinin 60°C ve N maddesinin ise 70°C oluyor. Deney sonuçlarına göre ısı yalıtımı için en uygun madde hangisidir?

- A) K B) L C) M D) N

21. Aşağıdakilerden hangisi binalarda yalıtım yapılmasının asıl nedenlerinden birisi değildir?

- A) Yalıtım işlemi ile ısı kayıplarının engellenmesi
B) Sağlanacak tasarruf ile aile ve ülke ekonomisine fayda sağlanması
C) İnsan ve çevre sağlığına katkıda bulunması
D) Binaların dış cephealarının güzel görünmesi

22. Isı yalıtımı bulunan binalar için;

1. Elektrik tüketimi azalır,
2. Çevreye daha az atık madde bırakır
3. Yakıt giderleri artar

4. Kışın aşırı soğuma önlenir

5. Yazın aşırı ısınma önlenir

İfadelerinden hangileri doğrudur?

- A) 1, 2, 3 ve 5 B) 1, 2, 4 ve 5
C) 1, 3, 4 ve 5 D) 2, 3, 4 ve 5

23. Isı yalıtımının faydaları, neden-sonuç ilişkisi ile birlikte aşağıda verilmiştir. Buna göre hangi ifade veya ifadeler **yanlıştır**?

- I. İyi yalıtılmış bir binada ısınma için tüketilen yakıt miktarı azalır. Böylece hem aile hem de ülke ekonomisine katkı sağlanır.
- II. Daha az yakıt kullanılacağından yanma sonucunda oluşacak zararlı gaz miktarı da daha az olacaktır. Böylece hava kirliliği azalacaktır.
- III. Isı yalıtımı sayesinde yazın serin, kışın ise sıcak bir ortam elde edilir. Böylece binaların ömrü uzar.

- A) I ve II B) II ve III
C) Yalnız III D) Yalnız I

24. Aşağıdakilerden hangisi veya hangileri, alternatif ısı yalıtım malzemesi geliştirmek isteyen kişinin dikkat etmesi gereken özelliklerden **değildir**?

- I. Zaman içerisinde bozulup çürütmesi
- II. Yanıcı olmaması
- III. Isı iletkenliğinin düşük olması
- IV. Ağır ve sert olması

- A) I ve IV
B) III ve IV
C) Yalnız IV
D) II ve IV

25.

- I. Pencerelerin çift camlı olması
- II. Çatılarda cam yünü kullanılması
- III. Zeminin ahşap olması

Yukarıda verilen ısı yalıtım yöntemlerinden hangisi veya hangileri kullanıldığında enerji tasarrufu ile aile ve ülke ekonomisine katkı sağlar?

- A) Yalnız I B) Yalnız II
C) I, II D) I, II, III

26. Ayşe, Efe ve Ahmet Fen Bilimleri dersinde ısı yalıtımlı maket bir ev tasarlamak istiyor. Buna göre aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğrudur?

Ayşe

Selüloz kullanırım. Çünkü geri dönüştürülmüş karton ve kâğıt gibi malzemelerden üretilir.

Efe

Ceviz kabuklarını çöpe atmak yerine evin çevresine yapıştırırım. Böylece ısı yalıtımı sağlanır.

Ahmet

Evin çevresini alüminyum folyo ile kaplardım. Böylece ısı yalıtımı sağlanır.

- A) Ayşe ve Efe doğru söylemiştir
B) Ahmet ve Efe doğru söylemiştir.
C) Ayşe yanlış, Ahmet doğru söylemiştir.
D) Ayşe ve Ahmet doğru söylemiştir.

Biyoloji Öğrenme Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından
İncelenmesi (Ayşegül KAĞNICI, Özlem SADI)

Biyoloji Öğrenme Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ayşegül KAĞNICI¹, Özlem SADİ²

¹Biyoloji Öğretmeni, MEB

²KMÜ, Eğitim Fakültesi temel Eğitim Bölümü

Özet: Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin öğrenme ortamı algılarının belirlenerek cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışma, Karaman-Merkezde bulunan bir devlet lisesinde öğrenim gören dokuz, on, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenme Ortamı Ölçeği (ÖÖÖ) biyoloji dersinde öğrencilerin öğrenme ortamı algılarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Öğrenme Ortamı Ölçeği, 20 maddeden ve kişisel ilişki, değişebilirlik, paylaşılan yönetim, eleştirel ses ve öğrenci etkileşimi olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Özellikle, çalışma kapsamında lise öğrencilerinin biyoloji derslerindeki öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda çalışmada her alt boyuta ilişkin betimsel istatistik bulguları değerlendirilmiştir. Aynı zamanda her bir alt boyut açısından cinsiyet ve sınıf düzeyinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla da Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır. Analiz bulgularında kişisel ilişki alt boyutunun en yüksek ortalama değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenme ortamı algısında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak farklılık olmadığı ancak sınıf düzeyinde farklı olabileceği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: biyoloji, öğrenme ortamı algısı, cinsiyet, sınıf düzeyi

Giriş

Geçmişte ve günümüzde yapılan eğitim çalışmalarında özellikle öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağlayacak çeşitli yöntem ve tekniklerin araştırılmış ve bu araştırmalar neticesinde bazı öneriler sunulmuştur. Aynı zamanda yapılan bu araştırmalarda öğrenme ve öğretme yöntem ve tekniklerin yanında öğrencilerin bilişsel ve güdüsel özelliklerinin de önemli olabileceğine vurgu yapılmıştır. Öğrenmeyi etkileyebilecek her türlü değişkenin ele alınması ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin algıları ve bu algının akademik başarı, demografik özellikler, öğrenme anlayışı, başarı hedef yönelimi gibi birçok diğer değişkenle ilişkisi araştırılmıştır. Mevcut çalışmada da Türk lise öğrencilerinin biyoloji dersindeki öğrenme ortamı algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi bazı değişkenler açısından irdelenmesi hedeflenmiştir.

Öğrencilerin sınıf içi öğrenmelerine ilişkin algılarının bilişsel çıktılar üzerinde etkili olabileceği belirtilmektedir (Fraser, 1998). Farklı disiplinlerdeki sınıf ortamlarında öğrenci algılarının da değişebileceği vurgulanmaktadır. Fen ve bilgisayar laboratuvarı ya da yapılandırmacı sınıf ortamı gibi farklı öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını etkileyebilmektedir.

Öğrenme ortamı algısına dönük yapılan çalışmalarda cinsiyet, sınıf düzeyi, ders türü gibi bazı değişkenler değerlendirilmiş ve öğrencilerin öğrenme algılarındaki farklılık yada benzerlikler irdelenmiştir (Waldrip & Fisher, 2000). Bu çalışmalarda genellikle Fraser (1998) tarafından sınıf içi öğrenme ortamının kalitesiyle ilgili geliştirilen ölçme araçlarının tercih edildiği görülmektedir. Öğrenme Ortamı Envanteri (Learning Environment Inventory-LEI), Sınıf Ortamı Ölçeği

(Classroom Environment Scale-CES), Fen Laboratuvar Ortamı Envanteri (Science Laboratory Environment Inventory-SLEI), Yapısalıcı Öğrenme Ortamı Anketi (Constructivist Learning Environment Survey -CLES), Bu Sınıfta Neler Oluyor Anketi (What Is Happening in This Class-WIHIC) en sık kullanılan ölçme araçlarından bazılarıdır. Mevcut çalışmada öğrencilerin biyoloji dersine yönelik öğrenme algılarını belirlemek amacıyla olarak Yapısalıcı Öğrenme Ortamı Anketi (Constructivist Learning Environment Survey -CLES) kullanılmıştır.

İlgili alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme ortamı algısının güdüsel inançlar (Özkal, Cakiroglu, ve Sungur, 2009), fen öğrenme yaklaşımları ve hedef yönelimleri (Damar ve Aydın, 2015; Koul, Roy ve Lerdpornkulrat, 2012), öz-yeterlik algısı (Koç, 2013) gibi bazı değişkenlerle ilişkisinin belirlendiği görülmektedir. Örneğin, Koç (2013) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları arasındaki ilişkiyi belirlediği çalışmasında 125 sınıf öğretmenine “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ve “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” uygulamıştır. Araştırma bulgularında öz yeterlik algısı ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerisi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Diğer bir çalışmada 1152 sekizinci sınıf öğrencilerinin mevcut ve tercih ettikleri yapılandırıcı fen öğrenme ortamı hakkındaki algılarını inceledikleri çalışmalarında Özkal, Tekkaya ve Çakıroğlu (2009) Yapısalıcı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin (Constructivist Learning Environment Survey -CLES) kişisel ilişki, değişebilirlik, eleştirel ses, paylaşılan yönetim ve öğrenci etkileşimi gibi her alt boyutunda farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Damar ve Aydın (2015) ise fen öğrenme yaklaşımlarının öğrenme ortamı algıları ve başarı hedefleri ile olan ilişkisini inceledikleri çalışmalarında öğrenme ortamı algılarının ve öğrenme yaklaşma hedeflerinin öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarını olumlu olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada Türk lise öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada aynı zamanda öğrenme ortamı algısının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından değerlendirilmesinin de yapılması hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Çalışmada lise öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarının belirlenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklem grubu uygun örnekleme yaklaşımı (Convenience Sampling Approach) kullanılarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu devlet liselerinde öğrenim gören 398 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın amacı doğrultusunda lise öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarını belirleyebilmek ‘Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği’ (YÖÖÖ) uygulanmıştır. Taylor ve Fraser (1991) tarafından geliştirilen, Johnson ve McClure (2004) tarafından tekrar gözden geçirilen YÖÖÖ, Yılmaz-Tüzün, Çakıroğlu ve Boone (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 20 maddeden ve kişisel ilişki, değişebilirlik, eleştirel ses, paylaşılan yönetim ve öğrenci etkileşimi boyutları olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında araştırılması ön görülen problemlere ilişkin olarak her bir alt boyuta ait betimsel istatistik analizleri öncelikli olarak yapılmıştır. Daha sonra ise yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinden elde edilen verilerin cinsiyet ve sınıf düzeyinde farklılaşp farklılaşmadığı MANOVA ile test edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya katılan öğrencilerin YÖÖÖ'ne verdiği yanıtlar doğrultusunda betimsel istatistik bulguları ile çıkarımsal istatistik bulguları sunulmuştur.

Betimsel İstatistik Bulguları

Çalışmada lise 9., 10. 11. ve 12. sınıf öğrencilerine Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen verilerin ortalama, standart sapma gibi bazı betimsel istatistik analizleri yapılmıştır.

Çizelge 1. YÖÖÖ için betimsel istatistik bulguları

YÖÖÖ Alt Boyutlar	Cinsiyet		Sınıf Düzeyi			
	Kız	Erkek	9	10	11	12
Kişisel ilişki						
N	248	150	121	110	92	75
Ortalama	15.12	14.58	14.86	14.38	16.07	14.37
Stand.sap	3.52	3.62	3.46	3.67	3.38	3.52
Değişebilirlik						
Ortalama	10.58	10.42	10.85	10.34	10.65	10.10
Stand.sap.	2.49	2.42	2.54	2.36	2.58	2.90
Eleştirel ses						
Ortalama	13.75	13.43	13.96	13.24	14.19	12.97
Stand.sap	3.26	3.31	3.28	3.35	3.20	3.54
Paylaşılan yönetim						
Ortalama	9.42	10.12	10.11	9.42	9.81	9.24
Stand.sap	3.62	3.90	4.01	3.62	3.64	3.55
Öğrenci etkileşimi						
Ortalama	10.90	10.97	11.33	11.2	10.51	10.38
Stand.sap	3.65	3.95	4.26	3.25	3.53	3.77

Çizelge 1'de kız ve erkek öğrencilerin özellikle değişebilirlik, eleştirel ses ve öğrenci etkileşimi alt boyutlarında öğrenme algıları ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu fakat kişisel ilişki ve paylaşılan yönetim alt boyutları ortalama puanlarının az da olsa farklı olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi açısından çizelge incelendiğinde ise özellikle kişisel ilişki alt boyut ortalama puanları arasında on birinci sınıf ortalamasının diğer ortalama puanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çıkarıma Dayalı İstatistik Bulguları

Bu başlık altında öğrenme algılarında cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla MANOVA bulgularına yer verilmiştir.

Cinsiyet ve sınıf düzeyi olarak belirlenen bağımsız değişkenlerin çalışma kapsamında belirlenen öğrenme algısı alt boyutları (bağımlı değişkenler) açısından farklılığın olup olmadığına yönelik yapılan çoklu yönlü varyans analizi bulguları Çizelge 2 ve Çizelge 3'de verilmiştir. Buna göre cinsiyet değişkenine göre bağımlı değişkenlerde farklılığın olmadığı (Wilks' Lambda = .982, F (5, 386) = 1.45, p = .205) (Çizelge 2) görülmektedir.

Çizelge 2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin MANOVA sonuçları

Kaynak Wilks' Lambda F	Hipotez sd	p (sig.)	
cinsiyet .982	1.45	5	.205

Ancak öğrenme ortamı algıları alt boyutlarında sınıf düzeyinde istatistiksel olarak farklılığı olduğu görülmektedir (Wilks' Lambda = .933, F (15, 1065) = 1.81, p = .028) (Çizelge 3)

Çizelge 3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine ilişkin MANOVA sonuçları

Kaynak Wilks' Lambda F	Hipotez sd	p (sig.)	
Sınıf düzeyi .933	1.81	15	.028

Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği alt boyutları bazında incelendiğinde özellikle sınıf düzeyinde oluşan farklılığın sadece eleştirel ses (p = .019) alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise on birinci sınıf öğrencilerinin kişisel ilişki algılarının onuncu ve on ikinci sınıf öğrencilerinin algılarından istatistiksel olarak farklı olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı Türk lise öğrencilerinin biyoloji derslerindeki öğrenme algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesidir. Çalışma bulgularında öğrenci algılarının cinsiyet faktörü açısından değişmediği ancak sınıf düzeyi açısından değişebileceği görülmüştür. Özellikle kişisel ilişki alt boyutunda elde edilen ortalamaların diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin algısı biyoloji dersinde edindikleri bilgiler ile kendi yaşamları ve dış dünya arasında bağı kurabildikleri şeklindedir. Bu algılar cinsiyet faktörüne göre de değişmemektedir. Ancak on birinci sınıf düzeyinde öğrencilerin biyoloji dersindeki öğrenmelerinin dış dünya ve evren ile ilintisi olduğu algısı onuncu ve on ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuç öğretmenin biyoloji konularını sınıf ortamında ele alış şekliyle, dersi sunuş biçimiyle ve yapılan etkinliklerle ilintili olabilir. Aynı zamanda eleştirel ses alt boyutundaki ortalamaların da diğer alt boyutlara göre yüksek olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin biyoloji dersinde anlamadıkları ya da zorlandıkları noktalarda rahatça sorularını sorabildikleri ya da kendilerini rahat bir şekilde ifade edebildikleri şeklinde yorumlama yapılabilir. Çalışmada elde edilen bulguların daha ayrıntılı değerlendirilebilmesi için çalışmanın devamı şeklinde öğrenci ve öğretmenlerle yapılacak mülakatların yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Fraser, B.J., 1998. Science Learning Environments: Assessment, Effects And Determinants. In B.J. Fraser and K.G. Tobin (Eds.), *International Handbook of Science Education*, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Johnson, B. ve McClure, R., 2004. Validity and Reliability of a Shortened, Revised Version of The Constructivist Learning Environment Survey (CLES). *Learning Environments Research*. 7. 65-80.

- Koul, R., Roy, L. ve Lerdpornkulrat, T., 2012. Motivational Goal Orientation, Perceptions of Biology And Physics Classroom Learning Environments, and Gender. *Learning Environments Research*, 15,2, 217-229
- Özkal, K., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J., ve Sungur, S., 2009. A Conceptual Model Of Relationships Among Constructivist Learning Environment Perceptions, Epistemological Beliefs, And Learning Approaches. *Learning and Individual Differences*, 19, 71-79.
- Taylor, P.C. ve Fraser, B.J., 1991. Development Of An Instrument For Assessing Constructivist Learning Environments. Paper presented at the annual meeting of *the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Waldrup, B.G., ve Fisher, D.L., 1998. The Development, Validation and Application of A Culturally Sensitive Learning Environment Questionnaire. A paper presented at the annual meeting of the *Australian Association for Research in Education*, Adelaide.
- Yerdelen-Damar, S., ve Aydın, S., 2015. Relations of Approaches to Learning with Perceptions of Learning Environment and Goal Orientations. *Education and Science*, 40 (179), 269-293.
- Yılmaz-Tüzün, Ö., Çakıroğlu, J. ve Boone. W. J., 2006. Turkish High School Student's Perceptions Of Constructivist Learning Environment in Chemistry Classrooms and Their Attitudes Toward Chemistry. *National Association for Research in Science Teaching (NARST)*, San Francisco, USA.

Ortaokul Öğrencilerin Karar Verme Durumlarının İncelenmesi

(Miyase GÜLCÜ, Özlem SADI, Ayşegül KAĞNICI)

Ortaokul Öğrencilerin Karar Verme Durumlarının İncelenmesi

Miyase GÜLCÜ¹, Özlem SADİ², Ayşegül KAĞNİCİ³

¹Fen Bilgisi Öğretmeni, MEB, Kahramanmaraş

²KMÜ, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Karaman

³Biyoloji Öğretmeni, MEB, Karaman

Özet: Bu çalışmanın amacı ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Karar Vermede Öz-saygı (Decisional Self Esteem) ve Karar Vermede Başa Çıkma Stillerinin (Decisional Coping Patterns) incelenmesidir. Çalışmaya katılan öğrenciler Ergenlerde Karar Verme (KVÖ) ölçeğini cevaplandırmışlardır. KVÖ iki bölümden ve 5 alt ölçekten oluşmaktadır. 121 yedinci sınıf öğrencisinden elde edilen verilerin analizi için betimsel istatistik yapılmıştır. Çalışma bulgularına göre kız ve erkek öğrencilerin karar vermede öz saygı ortalama puanlarının çok yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca, karar vermede başa çıkma stilleri olarak en yüksek ortalamanın ihtiyatlı seçicilik alt boyutunda ve en düşük ortalamanın ise umursamazlık (complacency) alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak çalışmaya katılan öğrencilerin karar vermede başa çıkma stilleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu ve bu farklılığın ise ihtiyatlı seçicilik (vigilance), sorumluluk almama (cop-out) ve umursamazlık alt boyutlarında olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: biyoloji, öz-saygı, karar vermede başa çıkma

Giriş

Günümüz eğitim anlayışında öğrenen bireylerin bilişsel ve güdüsel özellikleri dikkate alınan değişkenler arasında yer almaktadır. Akademik başarının artırılmasına yönelik yapılan çalışmalarda sadece farklı yöntem ve tekniklerin değerlendirilmesi ele alınmamakta bunun yanında eleştirel düşünme, motivasyon, öğrenme anlayışı, öğrenme ortamı algısı, öz-yeterlik, tutum, problem çözme becerisi gibi birçok farklı değişkenin hem başarı hem de diğer değişkenlerle ilişkisi detaylı bir şekilde incelenmektedir. Bu değişkenler arasında öğrencilerin karar verme becerisi de yer almaktadır.

Karar verme en genel tanımlamayla var olan seçeneklerden zihinsel süreçleri işleterek en uygun olanı seçebilmektir. Karar verme becerisi bireylerin farklı değişkenleri dikkate alarak alınacak kararın diğer seçeneklere göre daha üstün olabilmesini değerlendirilmesidir (Presseisen, 1991). Karar verme becerisi bir sorunun çözümünde ortaya çıkan olumlu ve olumsuz durumların analiz edilmesini, hangi bilgilere ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesini ve en uygun çözüm yoluna karar verilmesini kapsayan bir süreç olarak ifade edilmektedir (Presseisen, 1991). Berne'ye göre (1988) bireyler karar verirken düşünerek de karar verirler ya da bilinçli olmadan da karar verebilirler. Düşünerek karar verenler olayın ya da kararın olumlu ve olumsuz yanlarını irdelerken bilinçli hareket etmeyen bireylerde çevresel etkenlerin varlığı önemlidir ve diğer insanların ihtiyaçları daha ön planda tutulur. Bu bağlamda bireylerin farklı karar verme stilleri olabildiğini açıklayan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Deniz (2004), bireylerin karar verme aşamasında; dikkatli, çekingen, erteleyici ve panik gibi karar verme türlerini kullandıklarını belirtmiştir.

Eğitim araştırmalarında katılımcıların farklı öğrenme ortamlarında, konularda ve düzeylerde karar verme durumları ele alınmıştır. Örneğin, Candangil (2005) çalışmaya katılan lise öğrencilerinden iç kontrol odaklı olanlarda karar verme süreçlerinde öz-saygı düzeylerinin daha yüksek ve streslerinin daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık dış kontrol odaklı hareket eden öğrencilerin daha stresli olduklarını ve öz-saygı düzeylerinin de düşük olduğunu belirlemişlerdir. Diğer bir çalışmada Bacanlı, Eşici ve Özünü, (2013), lise öğrencilerin kariyer planlarken karar verme zorluklarını cinsiyet değişkeni açısından incelemişlerdir. Çalışma bulgularına göre kızların erkek öğrencilere göre karar verme sürecinde daha az güçlükle karşılaştığını belirtmişlerdir. Eldeleklioğlu (1999), yaptığı araştırmada bireylerin karar verme stilleri ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgularda daha çok koruyucu bir tavır sergileyen ailelerin çocuklarının karar vermede daha çekingen kararsız ve iç tepkisel olduklarını belirtilmiştir. Ancak, demokratik olarak tanımlanan ailelerin çocuklarında karar verme sürecinde mantığın çok kullanıldığı ve farklı bir stilde karar verildiği belirtilmektedir.

Mevcut çalışma kapsamında ise ortaokul öğrencilerin karar verme durumları iki farklı alt boyutta incelenmiş ve cinsiyet değişkeni açısından farklılığın tespit edilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerin Karar Vermede Öz-saygı (Decisional Self Esteem) ve Karar Vermede Başa Çıkma Stilllerinin (Decisional Coping Patterns) belirlenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklem grubu uygun örnekleme yaklaşımı (Convenience Sampling Approach) kullanılarak seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 121 yedinci sınıf öğrencisidir. Çalışma kapsamında uygulanacak ölçek için gerekli izinler alınmış ve çalışmaya katılan öğrenciler bilgilendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Ortaokul öğrencilerinin karar verme durumlarını belirlemek amacıyla “Karar Verme Ölçeği” (KVÖ) uygulanmıştır. Ölçek, Mann, Harmoni ve Power (1989) tarafından geliştirilmiş ve Çolakadioğlu (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek iki bölümden ve 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte toplam 30 madde yer almaktadır ve maddeler 3 (benim için her zaman doğru), 2 (benim için sık sık doğru), 1 (benim için bazen doğru) ve 0 (benim için hiçbir zaman doğru değil) şeklinde puanlanmaktadır.

Ölçeğin Karar Vermede Öz-saygı (Decisional Self Esteem) bölümünde altı madde bulunmaktadır. Karar Vermede Başa Çıkma Stilleri (Decisional Coping Patterns) ise ikinci bölümdür. Bu bölüm toplam 24 maddeden ve ihtiyatlı seçicilik (vigilance), panik (panic), sorumluluk almama (cop-out) ve umursamazlık (complacency) olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. Karar Vermede Öz-Saygı bölümünde olduğu gibi derecelendirilmektedir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında araştırılması ön görülen problemlere ilişkin olarak her bir alt boyuta ait betimsel istatistik analizleri öncelikli olarak yapılmıştır. Daha sonra ise karar vermede öz-saygı (decisional self esteem) ve karar vermede başa çıkma stilleri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Bu amaçla da bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya katılan öğrencilerin KVÖ'ne verdiği yanıtlar doğrultusunda betimsel istatistik bulguları ile bağımsız örneklem için -testi bulgularına yer verilmiştir.

Betimsel İstatistik Bulguları

Çalışmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine KVÖ uygulanmıştır ve elde edilen verilere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. KVÖ için betimsel istatistik bulguları

KVÖ	Cinsiyet	
	Kız	Erkek
Karar vermede öz-saygı		
ortalama	8.32	8.65
standart-sapma	1.61	2.71
Karar vermede başa çıkma stilleri		
ihtiyatlı seçicilik		
ortalama	13.91	11.82
Standart sapma	2.64	3.79
panik		
ortalama	6.21	6.81
standart sapma	4.15	3.87
sorumluluk almama		
ortalama	3.42	5.37
standart sapma	3.09	3.29
umursamazlık		
ortalama	3.10	4.78
standart sapma	3.32	3.50

Çizelge 1'e göre kara vermede öz-saygı alt boyut ortalamasında kız ve erkek öğrenciler arasında fark olmadığı görülmektedir. Benzer bir durum karar vermede başa çıkma stili olarak panik alt boyutunda da bulunmaktadır. Fakat, kara vermede başa çıkma stillerinin diğer alt boyutlarında ortalamaların farklı değerlere sahip olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin karar vermede öz-saygı ortalaması 8.49, ihtiyatlı seçicilik ortalaması 12.80, panik ortalaması 6.52, sorumluluk almama ortalaması 4.45 ve umursamazlık ortalaması 3.99 olarak bulunmuştur.

t-testi bulguları

Çalışmada ele alınan değişkenler açısından kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılığın tespiti amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak bağımsız örneklem için t-testi bulguları

Alt Boyutlar	t	Sig.
KVÖS	.84	.39
İhtiyatlı seçicilik	3.46	.001
panik	.82	.41
sorumluluk almama	3.35	.001
umursamazlık	2.69	.008

Çizelge 2'ye göre kız ve erkek öğrencilerin ihtiyatlı seçicilik, sorumluluk almama ve umursamazlık ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Ancak, karar vermede özsayı ve panik alt boyut ortalama puanları açısından istatistiksel olarak farklılık bulunmamaktadır. Buna göre kız öğrencilerin özellikle karar verme süreçlerinde daha dikkatli oldukları ve seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını daha titizlikle değerlendirdikleri ortaya çıkmaktadır. Belki buna bağlı olarak da daha fazla sorumluluk alma eğiliminde olmaktadır. Aynı zamanda karar vermede başa çıkma stili olarak erkeklerin daha umursamaz bir stili tercih ettikleri de belirlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerin karar verme durumlarını belirlemek ve aynı zamanda cinsiyet faktörüne göre bu stillerin karşılaştırılmasının yapılması amaçlanmıştır. Çalışma bulgularına göre karar verme de öz saygı ortalama puanı 8.49 olarak bulunmuştur ve bu alt ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 18'dir. Buna göre çalışmaya katılan öğrencilerin aslında çok yüksek bir ortalama puana sahip olmadığı da söylenebilir. Başka bir ifadeyle bireylerin karar verirken yüksek düzeyde kendilerine güvenmedikleri ve kararlarında emin olmadıkları görülmektedir. Bu bağlamda analiz sonuçlarına göre hem kız hem de erkek öğrenciler kararlarını verirken çok emin olmamaktadırlar. Bu sonuç çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak değerlendirilebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin anne-baba eğitim durumu, kardeş sayıları akademik başarıları, öğrenme ortamları, SES gibi farklı değişkenler ile birlikte irdelenebilir.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu da karar vermede başa çıkma stilleri açısından ihtiyatlı seçicilik alt boyut ortalamasının daha yüksek olması ve cinsiyet değişkeni açısından da bir farklılığın olmasıdır. İhtiyatlı-seçicilik ortalama puanı 12.80 olarak bulunmuştur ve bu ortalama puanının düşük olmadığı söylenebilir. Genel anlamda çalışmaya katılan öğrencilerin karar verme süreçlerinde dikkatli davranmaya çalıştıkları ve özellikle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre alternatifler üzerinde daha dikkatli inceleme yaptıkları söylenebilir. Aynı zamanda kız öğrencilerin sorumlulukları daha çok alabileceği ve karar verilen konuları daha çok umursadıkları da analiz sonuçlarında görülmüştür. Bu bulgular ilgili alan yazında yapılan diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Örneğin, Bacanlı ve Sürücü (2006), erkek öğrencilerin karar vermede başa çıkmada olumsuz stiller arasındaki umursamazlık ve sorumluluktan kaçmayı kızlardan daha yüksek oranla tercih ettiklerini belirtmiştir. Çalışma bulgularının değerlendirilmesinde ve tartışılmasında özellikle çalışmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları, anne-babanın eğitim durumları yada demografik özellikleri ile sosyo-ekonomik özelliklerini de belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Gelecekte öğrencilerin karar verme durumlarının belirlenmesine dönük yapılacak çalışmalarda farklı değişkenlerin mutlaka çalışmaya katılması ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin irdelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Aynı zamanda bulguların karşılaştırılabilmesi için benzer çalışmaların yapılması gerekmektedir. Ortaokul düzeyinde yapılacak çalışmalarda farklı sınıf düzeylerinin çalışmaya katılması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Bacanlı, F., Eşici, H. & Özünü, M. B. (2013). Kariyer karar verme güçlüklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 198-211.
- Bacanlı, F. & Sürücü, M. (2006). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 7-35.
- Candangil, S. Ö. (2005). Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel, sosyal ve ailesel özelliklerine göre karar vermede özsaygı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çolakkadıoğlu, O. (2010). Çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının ergenlerin karar verme stillerine etkisi. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Deniz, E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı, Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4 (15), 25-35.
- Eldeleklioğlu, J. (1999). Karar stratejileri ile ana – baba tutumları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 7-13.
- Mann, L., Harmoni, R. & Power, C. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12, 265-278.
- Presseisen, B. Z. (1991). Thinking skills: Meanings and models revisited, A. Costa (Ed), *Developing minds: A source book for teaching thinking*. Association For Supervision and Curriculum Development, 56-62, Virginia.

An Examination of Preservice Preschool Teachers' Attitudes
towards Reading and Preschool Book Preferences (Şenel ELALDI, Kübra
ÖZDOĞAN)

An Examination of Preservice Preschool Teachers' Attitudes towards Reading and Preschool Book Preferences

Şenel ELALDI¹, Kübra ÖZDOĞAN²

¹Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Eğitimi, E-mail: snlelaldi@gmail.com

²Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Eğitimi, E-mail: Wwvkubra@outlook.com

Özet: *This study attempts to reveal the attitudes of preservice preschool teachers towards reading and preschool book preferences. A descriptive study was used. The population of the study comprised both junior and senior preservice preschool teachers (N= 184) studying in the Preschool Education Department of Faculty of Education at a state university located in the Central Anatolia region of Turkey during 2018-2019 academic year. The sample of the study included 123 junior and senior preservice preschool teachers who voluntarily wanted to be involved in the study. As a data collection instrument, a 35- item questionnaire developed by the researchers was used. In the analysis of the data, descriptive analysis was conducted. In general, the findings revealed that the preservice preschool teachers do not read for pleasure. They have preferred reading books recommended by their teachers provided that it is a Turkish resource. They would like to create a book center in the classroom in order to read to their students and encourage them to spend time looking at pictures and interacting with different books in this center. As for their book preferences for preschoolers, the results indicated that they have given importance to the content of the books they would choose.*

Keywords: *attitudes towards reading, preservice preschool teachers, book selection for preschoolers.*

Giriş

Unlike listening and speaking, reading is not an innate ability (Stark, Snow, Eadie, & Goldfeld, 2016); therefore, it often requires years of formal instruction to achieve mastery (Olson, Keenan, Byrne, & Samuelsson, 2014) and students need specific linguistic skills to achieve reading proficiency (Moats & Foorman, 2003). The habit of reading is that an individual performs his / her reading activity continuously, regularly and critically as a result of perceiving it as a source of necessity and pleasure (Yılmaz, 2004, 116). This habit needs to be developed since childhood (Susar-Kırmızı, 2012). Acquiring this habit is necessary in terms of forming one's own personality, character and truths, opening new horizons, gaining different experiences, making life meaningful and developing thinking skills (Ortaş, 2011). The indispensability of reading is a thought that develops over time and the role of families, teachers and the environment in which the child is very important in acquiring a child's this habit (Özbay, 2006). Many children are first introduced to reading at home (Commeyras, Bishlinghoff, & Olson, 2003; Susar-Kırmızı, 2012). Ideally, parents are expected to read to their children every day from a variety of texts. Most importantly, if children identify adults in their lives as readers, there will be role model interaction between them (Duncan, 2010). Children who are read to by adults often begin reading earlier and they are more likely to develop a lifelong love of reading (Kennedy, 2014). The younger the reading begins, the better the effects on the child (Heath, 1997). It is obvious that positive attitudes of adults toward reading likely result from positive early reading experiences, both at home and at school. Education professionals often believe that the development of positive reading attitudes

in the early years of schooling will create individuals who are lifelong readers (Smith, 1990). However, research has shown that as students get older, their reading motivation dwindles, especially if students develop more negative reading attitudes (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995). On the other hand, lack of reading habit is a prevalent issue in all populations, ranging from school-aged children through adults, thus including pre-service and practicing teachers as well (Draper, Braksdale-Ladd, & Radencich, 2000).

Improving literacy levels is primarily the responsibility of schools and teachers, who must ensure that each child develops a positive attitude toward reading in order to become a life-long reader (Dottin, 2009). Sanacore (2002) stated that, "becoming a lifetime reader is predicated on a love of reading" (p.67). In this regard, the role of teachers is instrumental in developing the reading habits of children (Duncan, 2010). Teachers' reading behaviors, both inside and outside of the instructional environment, greatly influence their students' literacy interactions and reading achievement (Commeyras, Bishlinghoff, & Olson, 2003); therefore, in order for teachers to help students build a positive reading habit, they need to have one themselves (Applegate & Applegate, 2004). Teachers not only adopt and demonstrate reading behaviors that reflect best practices, but they also model practices that have proven to be useful to them as readers (Powell-Brown, 2004). Teachers become models for their students when they share their own reading experiences with them and emphasize how important reading is to them (Applegate & Applegate, 2004). In other words, teacher modeling in the classroom and interactions with students are extremely important to the development of positive reading habits (Applegate & Applegate, 2004). According to Kolloff (2002), "Teachers who enjoy reading can generate a contagious excitement in their students by talking about books they love, books they are currently reading, and books they read as a child" (p. 53). In this regard, it can be claimed that it is the responsibility of schools and teachers to ensure that each child develops a positive attitude toward reading (Commeyras, Bishlinghoff, & Olson, 2003). Moreover, Sanacore (2002) reported that children developed a love of reading because their teachers modeled a love of reading. He indicated that teachers who displayed an enthusiastic attitude about reading provided a much more positive example than teachers who read very little and did not have an enthusiastic attitude toward reading. Similarly, Wray, Medwell, Fox, and Poulson (1999) concluded in their research that effective teachers of reading relied extensively on modeling positive reading behavior.

Teacher education programs want to produce teachers whose attitudes toward reading and teaching methods create positive learning environments that motivate children to keep reading (Applegate & Applegate, 2004). It is expected teacher educators to be literate models for their students. If teachers model good literacy skills, they will, in turn, influence the students they teach (Kennedy, 2014). Therefore, institutions with teacher preparation programs have a serious obligation to address the nature of their students' attitudes toward reading. Their reading ability is not a factor in question; it is their ability to encourage children to interact with the text. If teachers themselves do not experience this transaction, then how they can effectively teach their students to do so (Applegate & Applegate, 2004).

Pre-service teacher's identity as a reader is affected by a multitude of factors, including ease of comprehension of reading material (Draper et al., 2000), ease of learning to read (Applegate & Applegate, 2004), and individual perceptions of one's reading aptitude (Daisey, 2009; Thomas, 2010; Kennedy, 2014). Several studies have identified connections between pre-service and in-service teachers' reading habits with not only using best practices in their classroom, but with being the most effective literacy instructors (Dreher, 2002; McKool & Gespass, 2009). According to the results of many research conducted on reading habits of pre-service teachers, an alarming proportion of pre-service teachers lack a habit of reading (Applegate & Applegate, 2004; Benevides & Peterson, 2010; Geçgel & Burgul, 2009; Kennedy, 2014; Odabaş, Odabaş & Polat, 2008). In this regard, Sulentic-Dowell, Beal, and Capraro (2006) surveyed 129 preservice elementary education teacher candidates in order to discover their reading attitudes and behaviors and most participants indicated that they believed reading was important, but their personal habits did not support this claim. One shared, "I don't like to read, but I know as a teacher I have to be

sure that my children read!” (Sulentic-Dowell et al., 2006, p. 244). Participants also indicated that the older they became, the less time they devoted to reading, primarily due to wanting to spend more time socializing with peers. In the research conducted by Yılmaz Aydın (2006) on the students of the Faculty of Education, it was concluded that the reading habits of the students did not improve and their reading levels were low. Another study conducted by Odabaş, et al. (2008) revealed that a significant part of the students had a low reading level. In addition, it is remarkable that there has been a presence of students who do not read any books in a year which is unexpected for university students. On the other hand, Geçgel and Burgul (2009) claimed in their study that preservice teachers did not make enough time for reading. When the reasons of the students who thought that they could not allocate enough time to read were examined, the reasons were: very intensive courses, inability to find time to read, not being able to turn reading into a habit and preparing for KPSS (Public Personnel Selection Exam). Kolloff (2002) found that 42% of undergraduates and 28% of graduate students majoring in education neither read for pleasure “nor do they particularly value reading as an enjoyable, enriching experience– one to be modeled for and shared with students” (p. 51).

It is suspected that children’s book selection is influenced by social and environmental factors, such as gender and the choices children are given in an educational setting (Oliver, 2013). According to Patterson (2011), in order for children to truly enjoy reading, adults should be able to select the books they like, on their own terms. Since it was the responsibility of adults to listen as children talk about their interests and introduce them to books that pertain to those interests (Wilkinson, 2003). After discovering the books they enjoyed, children would develop strategies for selecting their own books and begin to read more based on their preferences and since language development happens very rapidly in preschool, early childhood educators are responsible for understanding and supporting each child’s emergent reading and literacy development (Hill, Colbung, & Glover, 2011). On the other hand, providing children with choices may also help children who display challenging behaviors in the classroom (Green, Mays, & Jolivet, 2011). The literature generally concluded that book selection in preschool aged children involved the repetition of reading the same story multiple times (Hill, et al., 2011; Wilkinson, 2003).

Purpose of the Study

The main purpose of this study is to reveal preservice preschool teachers’ attitudes towards reading. In accordance with this purpose, the following sub-aims have been included in the study:

1. to determine preservice preschool teachers’ attitudes towards their own reading
2. to determine preservice preschool teachers’ attitudes towards gaining preschoolers reading habits
3. to determine preservice preschool teachers’ attitudes towards field books
4. to determine preservice preschool teachers’ attitudes towards book preferences for preschoolers

Method

In this study a descriptive research design was employed. Descriptive research is used to describe characteristics of phenomenon or a current situation which existed in the past or exists now in the way it is (Karasar, 2009).

Population and sample

The population of the study comprised both junior and senior preservice preschool teachers (N= 184) studying in the Preschool Education Department of Faculty of Education at a state university located in the Central Anatolia region of Turkey during 2018-2019 academic year. The sample

of the study included 123 junior and senior preservice preschool teachers (96 females, 27 males) who voluntarily wanted to be involved in the study. Distribution of the sample according to variables is given in Table 2.

Data Collection Tools

A thirty-five item questionnaire in order to reveal the attitudes of preservice preschool teachers towards reading and preschool book preferences was developed in the light of review of literature and experts (2 Associate Professors of educational sciences, 2 Associate Professors and 1 Assistant Professors of preschool education, 2 preschool teachers and 1 Turkish teacher). The instrument contained the sub-dimensions of Attitudes towards their own reading (11 items), Attitudes towards field books (10 items), Attitudes towards gaining reading habits (8 items) and, Attitudes towards book preferences for preschoolers (6 items). Content validity ratios (CVRs) of the items are presented in Table 1.

Table 1. Content Validity Ratios (CVR) of Questionnaire Items

Sub-dim	Item Num	N _N	CVC	CVI	Sub-dim	Item Num.	N _N	CVC	CVI
Attitudes towards their own reading	1	13	0.86	0.89 7	Attitudes towards field books	12	13	0.86	0.915
	2	14	1.00			13	14	1.00	
	3	13	0.86			14	13	0.86	
	4	14	1.00			15	14	1.00	
	5	14	0.86			16	12	0.71	
	6	14	1.00			17	13	0.86	
	7	12	0.71			18	14	1.00	
	8	13	0.86			19	13	0.86	
	9	14	1.00			20	14	1.00	
	10	13	0.86			23	14	1.00	
	11	13	0.86						
Attitudes towards gaining reading habits	21	14	1.00	0.91 1	Attitudes towards book preferences for preschoolers	29	13	0.86	0.953
	22	13	0.86			30	14	1.00	
	24	14	1.00			31	14	1.00	
	25	14	1.00			32	13	0.86	
	26	12	0.71			33	14	1.00	
	27	14	1.00			34	14	1.00	
	28	13	0.86						
	35	13	0.86						
<p>Expert Number: 14 Content Validity Criterion: 0.51 Content Validity Index: 0.914 (%91) (0.91>0.51) CVI>CVC</p>									

CVR: Content Validity Ratio CVI: Content Validity Index: N_N: Number of experts saying “Necessary” to the item

Content Validity Ratios (CVR), developed by Lawshe (1975) (as cited in Yurdugül, 2005, 2), are indicative factors for the content or construct validity of the measuring instrument. Through expert opinions (N = 14), each questionnaire items was evaluated with respect to whether it measures the targeted structure, or despite being related to the structure, whether it is unneeded. The content validity criteria table created by Veneziano and Hooper (1997) was used in order to test the statistical significance of the CVRs. According to the comparison of this value (0.51) with

the calculated Content Validity Index (0.91) of the items, the questionnaire was found to be statistically significant [(0.91>0.51) CVI> CVR].

On the other hand, the CVI values of sub-dimensions were calculated separately and found 0.897 for the sub-dimension “Attitudes towards their own reading habits”; 0.915 for “Attitudes towards field books”; 0.911 for “Attitudes towards gaining preschoolers reading habits” and; 0.953 for “Attitudes towards book preferences for preschoolers.”

Data Analysis

Statistical analysis was performed to calculate frequencies, percentages and arithmetic mean of the items taking part in the sub- dimensions of the questionnaire.

Findings

The distribution of the participants of the study is given in Table 2.

Table 2. Distributions of the participants in the Study According to the Variables

Variables		N	f
Gender	Male	27	22.0
	Female	96	78.0
High School They Graduated (Alma Mater)	Vocational High School	45	36.6
	Regular High Sschool	78	63.4
Grade Level	Junior	75	61.0
	Senior	48	39.0
Having the habit of reading books	Those having it	102	82.9
	Those not having it	21	17.1
Having the habit of buying books	Those buying books	83	68.0
	Those not buying books	40	32.0
The place where the books are purchased	Bookstore	43	51.8
	Online	40	48.2
Total		123	100

The distribution of the data given in Table 2 indicated that while 78.0% of the preservice preschool teachers were female, 22.0 % of them were male. Of the participants, 36.6 % were graduated from vocational high schools and, 63.4% were graduated from regular high schools. 61.0 % of the participants were attending the third grade and 39.0% of them were attending the fourth grade of preschool teaching department. The percentage of those who have the habit of reading was 82.9% while the percentage of those who does not have the habit of reading was 17.1%. While the number of participants having the habit of buying books was 68.0%, the number of those not having the habit of buying books was 32.0%. Of the 83 participants, who have the habit of buying books, 51.8% were purchasing their books from bookstores while 48.2% of them were purchasing them online.

The arithmetic mean (\bar{X}) and standard deviation (SD) values of each item taking part in the sub-dimensions were examined and given separately. The items of the sub-dimension Attitudes

towards their own reading habits are given in Table 3.

Table 3. Arithmetic Mean Standard Deviation Frequency and Percent Values Obtained from Each Item of the Sub-Dimension Attitudes towards their own Reading Habits

Attitudes towards their own reading habits			A		F		R		N	
Items	\bar{X}	SD	f	%	f	%	f	%	f	%
1. I read for pleasure	2.53	.880	20	16.3	37	30.1	54	43.9	12	9.8
2. I follow new books released	2.77	1.05	40	32.8	32	26.2	33	27.0	17	13.9
3. I care about reading the world classics	2.59	.956	25	20.5	39	31.7	43	35.0	16	13.0
4. I prefer foreign writers	2.39	.892	17	13.8	31	25.2	58	47.2	17	13.8
5. I prefer Turkish writers	2.43	.942	18	14.6	39	31.7	45	36.6	21	17.1
6. I like going to libraries	2.00	.909	11	9.0	17	13.9	55	45.1	39	32.0
7. I add new books to my own library	2.43	.897	16	13.0	39	31.7	50	40.7	18	14.6
8. I read books that support my personal development	2.79	.791	25	20.5	50	41.0	44	36.1	3	2.5
9. I meet my need of books from libraries	2.36	1.01	23	18.9	23	18.9	51	41.8	25	20.5
10. I exchange my books with my friends	2.27	.891	12	9.8	33	27.0	53	43.4	24	19.7
11. I go to the book clubs of universities	1.71	.885	8	6.6	11	9.0	41	33.6	62	50.8

As indicated in Table 3, while the items with the highest average are: “I read books that support my personal development” ($Mean= 2.79$; $SD= .791$)” and “I follow new books released” ($Mean= 2.77$; $SD= .1.05$)”, the items with the lowest average are: “I go to the book clubs of universities” ($Mean= 1.71$; $SD= .885$)”, and “I like going to libraries” ($Mean= 2.00$; $SD= .909$).

Frequency and percentage distribution of the items in the sub-dimension *Attitudes towards field books* is given in Table 4.

Table 4. Arithmetic Mean Standard Deviation Frequency and Percent Values Obtained from Each Item of the Sub-Dimension Attitudes towards Field Books

Attitudes towards field books			A		F		R		N	
Items	\bar{x}	SD	f	%	f	%	f	%	f	%
12. I try to read books about preschool department	2.52	.908	19	15.4	42	34.1	46	37.4	16	13.0
13. I read books on child development	2.54	.915	20	16.7	40	33.3	45	37.5	15	12.5
14. I share useful books about our field with my friends.	2.41	.904	14	11.4	44	35.8	44	35.8	21	17.1
15. I research books that contain different approaches to preschool education	2.30	.886	12	9.8	36	29.3	52	42.3	23	18.7
16. I research and read the books of our faculty instructors	2.19	.874	8	6.5	37	30.1	49	38.9	29	23.6
17. I try to read the books recommended by our instructors	3.04	.885	16	13.0	61	49.6	34	27.6	12	9.8
18. I research foreign resources containing the topics of our field	1.98	.849	7	5.7	22	17.9	56	45.5	38	30.9
19. I follow new sources about our field	2.23	.906	10	8.1	38	30.9	46	37.4	29	23.6
20. I get information about our field from books	2.52	.958	19	15.7	46	38.0	35	28.9	21	17.4
23. I try to become aware of new books released for child development	2.86	2.09	45	36.6	45	36.6	27	22.0	6	4.9

Regarding the sub-dimension *Attitudes towards field books* which is given in Table 4, the item having the highest average is: “I try to read the books recommended by our instructors” ($Mean=3.04$; $SD=.885$). On the other hand, the item “I research foreign resources containing the topics of our field” ($Mean=1.98$; $SD=.849$) has the lowest average.

The descriptive distribution of the items in the sub-dimension *Attitudes towards Gaining preschoolers reading habits* is given in Table 5.

Table 5. Arithmetic Mean Standard Deviation Frequency and Percent Values Obtained from Each Item of the Sub-Dimension Attitudes towards Gaining Preschoolers Reading Habits

Attitudes towards gaining preschoolers reading habits			A		F		R		N	
Items	\bar{x}	SD	f	%	f	%	f	%	f	%
21. When I become a teacher, I create a separate activity time to read books.	3.16	.796	44	36.1	60	49.2	12	9.8	6	4.9
22. I encourage parents to read regularly to their children.	3.34	.735	58	47.5	51	41.8	10	8.2	3	2.5
24. I do story defining activities with my students.	3.04	.885	45	36.6	45	36.6	27	22.0	6	4.9
25. I try to keep audio books in my classroom	3.28	.773	55	44.7	52	42.3	12	9.8	4	3.3
26. I try to keep different kinds of children's books in my class	3.24	.803	54	43.9	49	39.8	16	13.0	4	3.3
27. I create a book center in my classroom	3.48	.761	75	61.0	38	30.9	5	4.1	5	4.1
28. I do activities to gain my students prospective reading habits	3.35	.737	58	47.5	53	43.4	7	5.7	4	3.3
35. I get help from books for the correction of speech errors of my students	3.41	.767	70	56.9	36	29.3	15	12.2	2	1.6

That all the items of this sub- dimension, as represented in Table 5, have high average indicates that the participants have positive attitudes towards gaining preschoolers reading habits. Besides, the highest average among them belongs to the items “I create a book center in my classroom” ($Mean= 3.48$; $SD= .761$)” and, “I get help from books for the correction of speech errors of my students” ($Mean= 3.41$; $SD= .767$). The item “I do story defining activities with my students” ($Mean= 3.04$; $SD= .885$) has the lowest average among the other items.

The items in the sub-dimension *Attitudes towards book preferences for preschoolers* and their frequency and percentage distribution are given in Table 6.

Table 6. Arithmetic Mean Standard Deviation Frequency and Percent Values Obtained from Each Item of the Sub-Dimension Attitudes towards Book Preferences for Preschoolers

Attitudes towards book preferences for preschoolers			A		F		R		N	
Items	\bar{X}	SD	f	%	f	%	f	%	f	%
29. When choosing books, I make a point of getting the children's opinions in my class	3.39	.722	63	51.6	46	37.7	11	8.9	2	1.6
30. I check the appropriateness of the contents when choosing books for children	3.59	.658	81	65.9	36	29.3	4	3.3	2	1.6
31. I care about choosing content rich books	3.59	.651	83	68.0	30	24.6	8	6.6	1	.8
32. I prefer books that have filmed as movies or cartoons	3.54	.591	71	58.2	47	38.5	3	3.3	1	.8
33. I prefer books that bring visuality to the forefront	2.79	.819	25	20.3	54	43.9	38	30.9	6	4.9
34. When choosing the books I will use, I make sure that books contribute to values education	3.37	.783	65	52.8	43	35.0	11	8.9	4	3.3

As given in Table 6, the data obtained from the participants regarding their attitudes towards book preferences for preschoolers have revealed that they give importance to the content of the books they will choose. In this regard, the highest average belongs to the items “I check the appropriateness of the contents when choosing books for children” (*Mean*= 3.59; *SD*= .658, “I care about choosing content rich books” (*Mean*= 3.59; *SD*= .651)” and “I prefer books that have filmed as movies or cartoons” (*Mean*= 3.54; *SD*= .591). On the other hand, the item with the lowest average is: “I prefer books that bring visuality to the forefront” (*Mean*= 2.79; *SD*= .819).

Discussion

The study was aimed to investigate the attitudes of preservice preschool teachers towards reading and preschool book preferences. Data collected from 123 junior and senior preservice preschool teachers attending Education Faculty of a state university located in the Central Anatolia Region through a thirty-five item questionnaire developed by the researchers. According to the demographic results, % 78 of preservice preschool teachers were female. While 63.4 % of them graduated from a regular high school, 45% were vocational high school graduates. Of the participants, 61.0% were junior and 39.0% were senior students. In this study, The American Library Association's standards were based on in order to determine whether the participants have had a reading habit or not. According to these standards, those who read five or less books per year are considered as the ones reading less; those who read between 6 and 20 per year are considered as intermediate readers and those who read more than 20 books per year are readers who reads a lot (ALA, 1978; cited in Yilmaz, 2004, 116). In this regard, those who read 6 or more books per year were taken into consideration as the ones having reading habit for this study.

According to this classification, the percentage of participants having the habit of reading books was 82.9% while the percentage of those not having it was 17.1%. On the other hand, the percentage of those who have the habit of buying books was 68.0% and the percentage of those not buying books was 32.0%. Among the ones who have the habit of buying books, 51.8% indicated that they have bought their books from bookstores while 48.2% of them have preferred online shopping.

When the attitudes of preservice preschool teachers towards their own reading habits were examined, the findings indicated that most preservice preschool teachers participating in this study do not read for pleasure. A majority of participants (56.1%) indicated that they rarely read for pleasure (43.9%). While the percentage of the participants who read for pleasure was 16.3%, the percentage of those who never read for pleasure was 9.8%. Similarly, in the study conducted by Kennedy (2014) to examine 41 pre-service teachers' reading habits and attitudes, the findings revealed that most preservice teachers do not read for pleasure. When asked to identify with a reader description, a majority of respondents (56.1%) indicated that they were mostly functional readers, occasionally read a book for pleasure, and the percentage of alliterate readers, rarely/almost never read for pleasure, was 41.5%. Kennedy also found that 19 of the 41 preservice teachers were rated as unenthusiastic readers. In another study examining reading habits of 317 preservice teachers, Munita (2014) established three types of readers—average readers (58.5%), weak readers (25.7%), and strong readers (15.8%). Average readers are those who read, but usually only during holidays or other breaks, whereas weak readers do not typically do any reading for pleasure. The strong readers read in their daily lives regardless of time of year and workload. Participants rated as average and weak readers indicated lack of time as the main reason for not reading or not to see themselves as a fan of books or reading. Daisey (2009) conducted a study to reveal 124 pre-service teachers' attitudes toward reading and the findings indicated that approximately 29% of respondents derived low enjoyment from reading. Nearly one-third of those indicating low reading enjoyment indicated that they don't like to read. Only 8% of this low reading enjoyment group indicated that reading can be fun or interesting, and only 17% of the high reading enjoyment group agreed that reading can be fun or interesting. Similarly, Kennedy (2014) who examined 41 pre-service teachers' reading habits and attitudes found that the majority of the focus group members were currently not reading any books for pleasure and usually did little to no pleasure reading. Regarding the attitudes of preservice preschool teachers towards their own reading habits, it was also found that the items with the highest average were that they have read books supporting their personal development ($Mean= 2.79$; $SD= .791$) and they have followed new books released ($Mean= 2.77$; $SD= 1.05$). In a study conducted by Doğan (2014), one of the reasons affecting preservice teachers' reading habits was found to be supporting their personal development processes. On the other hand, the findings of the present study revealed that the participants hardly ever go to the book clubs of universities ($Mean= 1.71$; $SD= .885$) and rarely like going to libraries ($Mean= 2.00$; $SD= .909$). However, as Özdemir, Özdemir and Kaya (2015) have claimed, the use of the library affects the individual's reading habits. Accordingly, there is a need for more equipped libraries in Faculties of Education and library staff consisting of experts trained in this field. The study's initial findings indicated that most pre-service teachers do not read for pleasure.

When preservice preschool teachers' attitudes towards the books related to early childhood education were examined, it was revealed that they have preferred reading books recommended by their teachers ($Mean= 3.04$; $SD= .885$). It can be claimed that it is the teacher's responsibility to guide their students, keep them informed about the studies in the field and motivated them. In studies conducted by Wiesendanger, Braun and Perry (2009), Nathanson, Pruslow and Levitt (2008) and Von Sprecken and Krashen (1998), it was found that well equipped teachers in their field have become role models to their students and also have encouraged them to gain reading habits. According to Kolloff (2002), "Teachers who enjoy reading can generate a contagious excitement in their students by talking about books they love, books they are currently reading" (p. 53). Similarly, in the study conducted by Munita (2014), pre service teachers mentioned that

they had positive influence and perceived their teachers as motivators due to transmitting their own enjoyment of reading and incorporating their own affective relation with reading into their teaching practices. Furthermore, the findings also revealed that they rarely research foreign resources containing the topics of their field ($Mean= 1.98$; $SD= .849$). This may be due to students' inadequate English or other foreign languages to follow to foreign publications.

The wish of creating a book center in the classroom ($Mean= 3.48$; $SD= .761$) was the item having the highest average regarding the participants' attitudes towards gaining preschoolers reading habits. It is apparent that the participants tend to use this center to read to their students and encourage them to spend time looking at pictures and interacting with different books in this center. In this way they will help children to revive their imagination and creativity while developing their language skills. As Inan (2005) pointed out, since the interest and curiosity towards books starts in preschool period, in other words, before the reading-writing period, even before the speech, introducing children to colorful picture books in preschool period and reading stories and fairy tales from books to them play an important role in their future reading habits. On the other hand, getting help from books for the correction of speech errors of the students ($Mean= 3.41$; $SD= .767$) was another item having high percentage. According to Şirin (2000), books have a direct impact on children's language development. Therefore, stories read to children help them develop their interest in speaking and they form new words or correct their pronunciation by using linguistic input from parents, teachers and books (Yavuzer, 2001).

The data obtained from the participants regarding their attitudes towards book preferences for preschoolers have revealed that they give importance to the content of the books they will choose. In this regard, according to Ekici and Yılmaz (2014), preschool teachers should be knowledgeable about children's publications and literature and they should have the ability to choose qualified books. Additionally, Patterson (2011) suggested that giving children the option to choose their own reading material would encourage them to read more often, but that the necessary element of choice was not always provided in school. Whereas, providing a variety of books that children can explore on their own gives them the confidence to be able to select the books that they are interested in. Children that participate in their own book selection may enjoy reading and therefore carry enthusiasm for literacy throughout their schooling (Oliver, 2013). In terms of book selection in kindergarten, the literature concluded that fantasy fiction was the most chosen genre of books, with children generally choosing topics that were already familiar to them, usually from a home experience or classroom lesson (Bang-Jensen, 2010; Patterson, 2011; Priest-Ploetz, 2003; Saracho & Spodek, 2009). In another study conducted by Morrison, Jacobs, and Swinyard (1999), 1,874 kindergarten teachers indicated a positive "significant linear relationship between teachers who read personally and their use of recommended literacy practices in their classrooms" (p. 81). On the other hand, Kolloff (2002) found that teachers who do not enjoy reading and have not read extensively are limited in their abilities to select appropriate books for students with various reading proficiency and interest levels and struggle to model the value of reading as a lifelong learning tool.

Conclusion and Suggestions

This study attempted to determine preservice preschool teachers' attitudes towards reading and preschool book preferences. The findings obtained from the participants of this study have shown that the preservice preschool teachers, who are the participants of this study, do not read for pleasure. Regarding their attitudes towards the books related to the field of early childhood education were examined, it was revealed that they have preferred reading books recommended by their teachers. They rarely research foreign resources containing the topics of their field. Regarding the participants' attitudes towards gaining preschoolers reading habits, the findings revealed that they would like to create a book center in their classroom in order to read to their students and encourage them to spend time looking at pictures and interacting with different books

in this center. As for their book preferences for preschoolers, the results indicated that they have given importance to the content of the books they would choose.

In line with the findings, in order to gain reading habits to preservice preschool teachers, it is recommended to raise awareness of students from the first grade and in addition to textbooks, it is also recommended to encourage students to read articles, research reports and reviews in the field of early childhood.

Although some insights about preservice preschool teachers' reading habits and their attitudes towards reading have been provided through the findings of this study, it is not sufficient to provide in-depth understandings due to limited set of population. Therefore, it is recommended that future researchers conduct more comprehensive research by adding qualitative dimension within the scope of large sample.

References

- Applegate, A., & Applegate, M. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554-563
- Bang-Jensen, V. (2010). A children's choice program: Insights into book selection, social relationships, and reader identity. *Language Arts*, 87(3), 169-176.
- Benevides, T., & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302.
- Commeyras, M., Bishlinghoff, B., & Olson, J. (2003). *Teachers as readers: Perspectives on the importance of reading in teachers' classrooms and lives*. Newark, DE: International Reading Association.
- Daisey, P. (2009). The reading experiences and beliefs of secondary pre-service. *Reading Horizons*, 49(2), 166-190.
- Doğan, B. (2014). Öğretmen adaylarının kitap okumanın önemine ilişkin gerekçeleri. *Bilgi Dünyası*, 15(1), 159-175. Doi: 10.15612/BD.2014.408
- Dottin, E. S. (2009). Professional judgment and dispositions in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 83-88.
- Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A., & Radencich, M. C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 185-203.
- Dreher, M. J. (2003). Motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 56, 338-340.
- Duncan, S. P. (2010). Lifelong love of reading. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 90-93.
- Ekici, S. & Yılmaz, B. (2014). Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(4), 547-582.
- Geçgel, H. & Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları (Çanakkale örneği). *Tübvav Bilim Dergisi*, 2, (3), 341-353
- Green, K. B., Mays, N. M., & Jolivet, K. (2011). Making choices: A proactive way to improve behaviors for young children with challenging behaviors. *Beyond Behavior*, 20(1), 25-31.

- Heath, R. P. (1997). In so many words. *American Demographics*, 19(3), 39-43.
- Hill, S., Colbung, M., & Glover, A. (2011). My favourite book! Young Aboriginal children's book choices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 77-84.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kennedy, A. (2014). *Reading habits and attitudes of pre-service teachers: A case study*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Global database (UMI No. 3580314)
- Kolloff, P. B. (2002). Why teachers need to be readers. *Gifted Child Today*, 25(2), 50-55.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practice. *Literacy Research and Instruction*, 48, 264-276.
- Moats, L. C., & Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 23-45. doi:10.1007/s11881-003-0003-7
- Morrison, T. G., Jacobs, J. S., & Swinyard, W. R. (1999). Do teachers who read personally use recommended practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38, 81-100
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers. *Culture and Education*, 26(3), 448-475. doi:10.1080/11356405.2014.965449
- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 59, 313-321.
- Odabaş, H., Odabaş, Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465
- Olson, R. K., Keenan, J. M., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2014). Why do children differ in their development of reading and related skills? *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 38-54. doi:10.1080/10888438.2013.80052
- Ortaş, İ. (2011). Kitap okuma alışkanlığı nasıl kazandırılır? Kitap okuru bir toplum muyuz? Retrieved from http://turkoloji.cu.edu.tr/genel/ibrahim_ortas_okuma_aliskanligi.pdf
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *EJER*, 24, 161-170.
- Özdemir, O., Özdemir, M. & Kaya, B. (2015). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 219-233.

- Patterson, J. (2011). 3 secrets to getting kids to love reading. *Knowledge Quest*, 39(4),78-79.
- Powell-Brown, A. (2004). Can you be a teacher of literacy if you don't love to read? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(4), 284-288.
- Priest-Ploetz, S. (2003). Check it out: Looking at the reading preferences of K-2 students. *Library Media Connection*, 22(1), 24-28.
- Sanacore, J. (2002). Questions often asked about promoting lifetime literacy efforts. *Intervention in School and Clinics*, 37, 163-168.
- Saracho, O., & Spodek, B. (2010). Families' selection of children's literature books. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 401-409. doi:10.1007/s10643-009-0365-5
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 8(4), 215 -219.
- Stark, H. L., Snow, P. C., Eadie, P. A., & Goldfeld, S. R. (2016). Language and reading instruction in early years' classrooms: The knowledge and self-rated ability of Australian teachers. *Annals of Dyslexia*, 66, 28-54. doi:10.1007/s11881-0150112-0
- Sulentich-Dowell, M., Beal, G. D., & Capraro, R. M. (2006). How do literacy experiences affect the teaching propensities of elementary pre-service teachers? *Reading Psychology*, 27, 235-255.
- Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği : Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2353-2366.
- Şirin S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-453. 10.3102/00346543075003417
- Thomas, U. (2010). Literacy lessons and preservice teachers: Belief systems, reflective responses. Education Resources Information Center. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519838.pdf>
- Veneziano, L. & Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Von Sprecken, D., & Krashen, S. (1998). Do students read during sustained silent reading? *California Reader*, 32(1), 11-13.
- Wiesendanger, K., Braun, G., & Perry, J. (2009). Recreational reading: Useful tips for successful implementation. *Reading Horizons*, 49(4), 269-284.
- Wilkinson, K. (2003). Children's favourite books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(3), 275-301. doi: 10.1177/1468798403033004
- Wray, D., Medwell, J., Fox, R., & Poulson, L. (1999). Teaching reading: Lessons from the experts. *Reading*, 33, 17-22
- Yavuzer, H. (2001). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2),115-136.
- Yılmaz Aydın, Z. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6. <http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/v5s1m1.PDF>
- Yurdugül, H. 2005. Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. (*Using Content Validity Index for Content Validity in Scale Development Studies*). XIV. National Education Sciences Congress (28-30 September 2005). Denizli: Pamukkale University.

Examining the Effect of School Practice Course on the Creativity
of Preservice Preschool Teachers (Şenel ELALDI, Hatice DEMİR)

Examining the Effect of School Practice Course on the Creativity of Preservice Preschool Teachers

Şenel ELALDI¹, Hatice DEMİR²

¹Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Eğitimi, E-mail: snlelaldi@gmail.com

²Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Eğitimi, E-mail: htce-byk89@hotmail.com

Özet: *In this study, which addresses the effects of traineeship practices within the scope of School Practice course I and II on preservice preschool teachers' creativity, both quantitative and qualitative methods were used. In the quantitative part, in order to reveal the creativity levels of preservice preschool teachers and whether their creativity levels differ in terms of demographic characteristics (gender, grade, and age), a descriptive study was used. The sample of the research included junior and senior preservice preschool teachers (N = 132) attending Education Faculty of a state university in a province in the Central Anatolia Region during 2018-2019 academic year. As a data collection instrument, a 27- item, "How Creative Are You" scale was used. In the qualitative dimension, the data of the preservice preschool teachers (N = 25) who were chosen from the same sample based on the basis of voluntarism, on the contribution of School Practice course to their creativity were collected through semi-structured interviews and analyzed through content analysis. The findings revealed that although the participants found traineeship practices within this course very useful to contribute to their creativity and professional development, their creativity level was below average. No statistically significant differences were observed according to gender, and age variables.*

Keywords: *traineeship practices, preservice preschool teachers, creativity, school practice course*

Introduction

In today's society, creativity, entrepreneurship, groupwork, critical thinking skills are the leading features expected from individuals in almost every field. Especially creativity is crucial and "increasingly recognized as a valuable asset for individuals in their daily problem solving and their professional careers, that contributes to personal and societal development" (Barbot, Besançon, & Lubart, 2015, 371). Although creativity has existed for nearly seven decades, and its practical emphasis has increased over the last two decades (Simonton, 2012), "measurement is still a tricky subject" (Kaufman, 2015, p. 64). Creativity has had a variety of definitions over time. Theorist have conceptualized and defined creativity in a variety of ways; however, researchers agree that novelty, utility, aesthetics, and authenticity are necessary components of creativity (Kharkhurin, 2014). Some definitions have common points but include sub concepts that distinguish them from others. Early creativity research resulted in "Four P Frames", which included product, person, process and press. Runco and Jaeger (2012) provided support for a standard definition of creativity which included "originality and effectiveness". Sawyer (2012) described the evolution of research on creativity occurring through first, second, and third waves. The first wave of research contributing to creative work focused on individual differences. It may be desirable for an individual to be more creative based on the development and cultivation of one's personality through their environment. The second wave was considered to be

individualistic in its theoretical approach of creativity. The third wave of research took a sociocultural approach to creativity (Sawyer, 2012). Simonton (1999) investigated a two-level definition of creativity that included both the individualistic approach from the second wave and the newer sociocultural perspective. Simonton's contribution to creativity research includes the most commonly accepted definition of creativity, which focuses on "Big-C" creativity and "little-c" creativity. According to Sawyer (2012), Big-C creativity is evaluated from a sociocultural perspective in which the creative product must be judged by members of a sufficiently knowledgeable group as being novel, appropriate, useful, or valuable. This contrasts with little-c creativity, which can be evaluated at the level of the individual. "Big-C" creativity is rare and is often associated with professionally creative individuals such as artists. Little-c creativity includes creative products that may not be completely novel to the world but are new to the individual or group that produced them (Sawyer, 2012).

Creativity and education have certainly interacted with one another. In order to meet education expectations that all students learn the knowledge and skills needed in a rapidly changing society, there is a need for teachers to embrace their own creativity in fulfilling their everyday teaching responsibilities. Therefore, the most important task in the training of creative individuals belongs to the education system (Sungur, 2001). In this respect, education system intends to improve individuals' thinking structures, to use their minds in various ways, to educate individuals with the ability to perform new things, not to reiterate what other generations do (Erol, 2010). That's to say, training programs and environments need to be organized in a way to develop creativity. In addition, in recent decades, the duties of teachers have been reframed, instead of the "telling" or presenting the content, the critical role of the teacher in ensuring student learning is emphasized (DarlingHammond & Sykes, 1999). Shulman (1986) has suggested that teachers need both content knowledge and pedagogical content knowledge in order to effectively model, represent and teach subject matter. Then, that if teachers are expected to teach for creativity, they should first be knowledgeable about creativity, and second, understand creativity for teaching. In this regard, creativity for teaching begins with a moment or activity of inspiration in some aspect of the teacher's life—related to teaching or otherwise. After the moment of inspiration, the teacher progresses through the stages of the creative process. Furthermore, some researchers who approached creativity from a process perspective found that training could improve the creative output of individuals (Scott, Leritz, & Mumford, 2004). As a result, "not only can teaching for creativity improve student understanding of course content, but it also prepares students for the application of learning objectives across domains" (Luria, Sriraman & Kaufman, 2017, 1033). According to Sternberg, Wagner and Zhang (2007), teaching for creativity means encouraging students to create, discover, and imagine. Moreover, imaginative activity is the root of creativity. Diakidoy and Phtiaka (2001) indicated that teachers conceptualize creativity as a general ability and a source of individual differences that is defined in terms of novel outcomes. They did not believe creativity to be a rarely occurring phenomenon nor for the individual differences. As a matter of fact, originality, or novelty, is a hallmark characteristic contained in almost every formal definition of creativity (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004).

During the preparation of preschool teachers for teaching profession, it is essential that they carry out practical studies together with teachers and students. Therefore, with the recent changes in the undergraduate programs of the Faculties of Education, much more emphasis is placed to the traineeship practices for preservice teachers in schools. The traineeship practices in schools have been rearranged into two courses as School Practice and Teaching Practice. In the Faculties of Education, there is a faculty-school cooperation plan covering the studies with the practice schools. Preservice teachers are given information about the roles and responsibilities of mentor teachers, faculty members and students within the scope of this cooperation plan.

School Practice is a course based on observations and interviews to ensure the overall recognition of the preservice teacher toward the school, students, program and teachers he/she will perform traineeship application. Therefore, this course is planned for preservice teachers to apply and develop the previously acquired knowledge and skills in the school environment and to acquire

the competences and qualifications required by the profession. The aim of the course is to make preservice teachers know schools, students and teaching profession in different aspects and to provide a basis for the courses to be taken in the undergraduate program. Furthermore, this course consists of planned observations and activities aimed at introducing teacher candidates to many tasks that constitute the teaching profession. These observations and activities take place in the existing teacher education programs as School Practice I and II courses as one hour for seminar and four hours for school activities a week in two separate periods. Upon completion of the School Practice course, preservice teachers should have acquired the following characteristics:

- To recognize teaching and organization of schools with a systematic approach
- Knowledge about school management, regular work in schools and opportunities of schools
- To gain the ability to recognize the activities in the classrooms through observation
- To be able to develop the competencies required by the teaching profession by teaching in different classes of the traineeship application school they are sent to gain teaching experience
- To be able to fully learn the school education program of their field
- To be able to comment on the textbooks and student assessment techniques used
- To share and develop the Practices gained during traineeship practices in practice schools with friends and associated faculty members.

Scope of School Practice I and II Course

School Practice I course lasts one semester as one day per week and aims to introduce preservice teachers to life in school. The tasks and activities of preservice teachers in this course provide them with the opportunity to observe experienced teachers on-the-job and get to know the students in the practice schools. When planning the School Practice I course, the activities may be used are as follows: teacher's a day at school, student's a day at school, observing a student, teaching methods in the same branch, teaching methods in a subsidiary branch, course management and classroom control, observing asking questions, tools and materials in school, school principals and school rules, school and society, micro teaching techniques, evaluation of School Practice studies.

School Practice II is a course planned to make observations, practices and evaluations during the teaching-learning process in the school where the preservice teacher will perform his/her traineeship practices. Upon completion of this course, a preschool teacher is expected to be able to plan and implement short-term activities that can be used in classroom teaching, to recognize individual differences between students in terms of learning and development and to gain the necessary skills to work efficiently and harmoniously with other teachers in the school.

School Practice II, with a duration of one semester as one day per week, aims to ensure a preservice teacher's participation in the teaching environment in a planned manner. The tasks and activities of preservice teachers in this course should provide them with the opportunity to work with students individually and in small groups and gain teaching experience in a short time even with limited responsibilities. When planning this course, the following activities may be used: term plan, instructions and explanations, exercises regarding asking questions, course management and classroom control, evaluation of student studies, use of textbooks, group work, preparation and use of worksheets, evaluation and record keeping, test preparation, scoring, analysis, utilizing simulations in teaching, lesson planning and sequencing activities, evaluation of School Practice studies.

Purpose and Importance of the Research

Preschool teachers' perceptions in order to nurture preschoolers' creativity are of great importance in children's education. For this reason, at the beginning of their professional careers, preservice preschool teachers are given education to provide a creative atmosphere and foster each child's creativity. They are also expected to improve both their creativity and children's

creativity through observations taking part in teaching practices. This is because traineeship practices allow preservice preschool teachers to understand their creativity level and to enhance their creative output. For preservice preschool teachers, increasing creative output has potential benefits for their professional development as well as for promoting corporate and productivity. Correlating creative behaviors could be useful in identifying strengths and weaknesses for their personal and professional growth. Therefore, traineeship practices will help them combine their personality factors and their creativity according to the situations they are in. However, although creativity is important in preschool, what competences that preservice preschool teachers should have regarding fostering creativity of preschoolers and to what extent the School Practice course given to preservice preschool teachers is helpful to grow their creativity are among the issues that need to be examined in this study. Although different studies have been conducted to evaluate teachers' or students' views on creativity in different contexts, the main framework of this study includes addressing the effects of traineeship practices within the scope of School Practice course I and II on preservice preschool teachers' creativity. In this regard, this study aims to reveal the creativity levels of preservice preschool teachers and whether their creativity levels differ in terms of demographic characteristics (gender, grade, and age). Through the views of preservice preschool teachers on the contribution of School Practice course to their creativity, it was also aimed to reveal the relationship between creativity and School Practice course. Within these aims, the following questions were included in the study:

1. What are the creativity levels of preservice preschool teachers?
2. Do preservice preschool teachers' creativity levels differ with respect to some demographic characteristics (gender, grade, and age)?
3. What is the contribution of School Practice course taken in the 3rd grade of preschool teaching on students' creativity?
4. What are the views of preservice preschool teachers on their creativity?

Method

Both quantitative and qualitative research methods within methodological integration were used in the same study. In the quantitative dimension, a descriptive research design was employed. A descriptive study describes a system with the aim of characterizing it as it is (McMillan & Schumacher, 2010). This design is generally preferred owing to its suitability in which a researcher could maintain the participants' opinions with ease (Polit & Beck 2004, 50). In the qualitative part, a case study design was used. Case studies include examination of a phenomenon "in depth and within its real life" with a holistic approach (Yin, 2009, 18).

Data Collection Tool

In the quantitative part, in order to determine creativity levels of the students, the Creativity Scale "How Creative Are You" developed by Raudsepp (1979), adapted to Turkish by Sungur (1997), and conducted its reliability and validity by Gülel (2006) was used. Gülel (2006) looked at item total correlations to determine whether each item in the scale measures creativity and the items with low correlation with the total of the scale (1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 35, 38, 40, 43, 44, 45, 48) were removed due to disrupting integrity and the item numbers were decreased to 27. The Cronbach's Alpha (α) value of the scale increased from .761 to .854 that indicated a high reliability. Thus, the total number of items of the scale which are in the Likert-type and ranged as *Strongly agree* — *Agree* — *Neutral* — *Disagree* — *Strongly disagree* is 27 and the score range is 27 - 135. The reliability coefficient of the scale was re-measured for this study and the Cronbach Alpha coefficient of the scale was found to be .867.

In the qualitative part, as data collection tools, an Interview Form for Students were prepared by the researchers in the light of the literature and expert opinions (1 Associate Professor and 1

Assistant Professor in the field of Educational Sciences, 2 Associate Professors in Preschool Education, 1 Turkish teacher and 1 preschool teacher). Some of the questions asked to the participants in order to reveal whether School Practice course has a contribution to students 'creativity or not are as follows:

1. How do you evaluate the contribution of School Practice course to your creativity?
 - *What do you think about the aims of this course?*
 - *Do you think that School Practice course is satisfactory to grow creativity?*
2. What do the observations in School Practice course have provided you?
 - *How do you think the observations in School Practice course should be?*
3. What do you think should be done to support the creativity of preservice preschool teachers?

Participants

In the quantitative part, the population of this study comprised of both junior and senior preservice preschool teachers (N= 186) studying in the Preschool Education Department of Faculty of Education in a state university of a province located in the Central Anatolia Region during the spring semester of 2018 - 2019 academic year. The sample consisted of 132 junior and senior preservice preschool teachers attending Education Faculty in this province and taking School Practice I and II courses. The distribution of the sample according to variables takes place in Table 1.

Table 1. Distribution of the preservice preschool teachers taking part in the sample according to variables

Variables		N	%
Gender	Male	21	15.9
	Female	111	84.1
Grade	III	72	54.5
	IV	59	44.7
age	20-25	115	87.1
	26-30	12	9.1
	31-35	5	3.8
	36-above	-	-
Total		132	100

The participants of the qualitative part of the study were 25 preservice preschool teachers (16 females and 9 males) who want to be involved in the qualitative part of study on a voluntary basis and chosen from the same sample of the study.

Data Analysis

In the quantitative part, statistical analysis was performed with SPSS 18.0 package program using frequencies, percentages, arithmetic mean, standard deviation, independent sample t-test and one-way ANOVA. Before analyzing the variables, in order to detect whether the sample came from a normal distribution, Kolmogorov-Smirnov normality test was performed. The significance level obtained as a result of analysis was greater than $p > 0.05$ that indicated normal distribution of data (See Table 2).

As given in Table 2, the data showed normal distribution. In addition, as a result of the analysis, it was observed that the variances of gender, grade and age were homogeneously distributed.

Table 2. Kolmogorov-Smirnov normality test results

Kolmogorov-Smirnov	Statistical Value	df	P (sig)
total	.173	132	.092

In the qualitative part, the response of each participant was coded as P1-J / S -F / M (P: Participant 1: Participant No; J: Junior / S: Senior; F: female / M: Male) and then after recorded of the texts verbatim, themes were created via content analysis. The emerging themes were aligned as “School Practice course’s contribution to creativity”, “Expectations from observations in School Practice course”, “Suggestions for fostering creativity in preservice preschool teachers.”

Findings

Regarding the first research question, in order to reveal the creativity levels of the participants, the mean score and the standard deviation of the distribution are given in Table 3.

Table 3. The Mean Score and the Standard Deviation of the Distribution

	N	Mean	SD
How Creative are You Scale	132	97.95	12.57

The data presented in Table 3 indicated that the mean score of the participants obtained from the scale ($Mean = 97.95$; $SD = 12.57$) was below the average. As Gülel (2006) remarked in her study, the creativity levels of the participants were determined according to two criteria: First when arithmetic mean was taken as a criterion, ($Mean = 97.95$), the number of students below the average was 67(50.76%) and above the average was 65(49.24%). Second, if the standard deviation of the average was taken as a criterion ($Mean + SD = 110.52$), the number of students below the average standard deviation was 110 (83.33%), above the average standard deviation was 22 (16.67%). The number of students whose creativity level below the average was higher than those whose creativity level was at average or above level.

The second question was related to preservice preschool teachers’ creativity levels differed with respect to participant demographics (gender, grade, and age). Therefore, the following analyses were performed.

Findings of gender variable

Independent t test scores of the participants regarding the gender variable are given in Table 4.

Table 4. Independent Groups t-test Scores of the Participants in Terms of Gender Variable

Gender	n	Mean	SD	Levene		t	p
				F	p		
Male (15.9%)	21	97.90	13.23	1.438	.233	.017	.987
Female (84.1%)	111	97.96	12.50				
Total	132						

$p > .005$

Table 4 has indicated that there were no statistically significant gender differences between the groups ($p>.05$).

Findings of grade variable

The independent groups t-test scores of the participants according to grade level were given in Table 5.

Table 5. Independent Groups t-test Scores of the Participants Regarding Grade Variable

Grade	n	Mean	SD	Levene		t	p
				F	p		
3. (55.3%)	73	99.90	11.97				
4. (44.7%)	59	95.53	12.96	.106	.745	2.013	.046*
Total	132						

* $p<.005$

As given in Table 5, there was a meaningful difference [$t_{132} 2.013$, $p<0.05$] favoring junior participants.

Findings of age variable

To find out if the variance distribution of the data related to grade variable was homogeneous, the Levene Test was conducted (See Table 6).

Table 6. Analysis Homogeneity of Variance

Levene Statistic	df1	df2	P (sig)
4.469	2	129	.065

The one-way ANOVA test was conducted due to the variance distribution's being homogeneous ($p>.05$) as shown in Table 6. The one-way ANOVA results are presented in Table 7.

Table 7. The One Way ANOVA Results of the Participants' Creativity According to Age Level

Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P (sig)
Between Groups	122.214	2	61.107	.383	.682
Within Groups	20572.414	129	159.476		
Total	20694.629	131			

According to the one way ANOVA results given in Table 7, no meaningful differences among the creativity levels of the participants related to age level were observed [$F_{(2,129)} = .682$; $p>0,05$]. The descriptive statistics related to age variable are presented in Table 8.

Table 8 indicated that while the highest creativity means belonged to the participants in the 20-25 age range ($Mean= 98.30$; $SD= 13.32$), the participants in the 31 and above age range had the lowest one ($Mean= 94.20$; $SD= 2.05$).

Table 8. Descriptive Statistical Results Related to Age Variable

Age	N	Mean	SD	SE	95% Confidence Interval		Min	Max
					Lower Limit	Upper Limit		
20-25	115 (87.1%)	98.30	13.32	1.24	95.84	100.76	64.00	119.00
26-30	12 (9.1%)	96.17	5.51	1.59	92.67	99.67	89.00	111.00
31- above	5 (3.8 %)	94.20	2.05	.92	91.66	96.74	92.00	96.00
Total	132	97.95	12.57	1.09	95.78	100.11	64.00	119.00

In qualitative findings of the research, it was aimed to reveal the relationship between creativity and School Practice course; therefore, data obtained from the views of the preschool teachers (N = 25) on the contribution of School Practice Course to their creativity were collected through semi-structured interviews and the main themes emerged as “School Practice course’s contribution to creativity”, “Expectations from observations in School Practice course”, “Suggestions for fostering creativity in preservice preschool teachers”

School Practice Course’s contribution to creativity

When the participants’ answers of the questions “How do you evaluate the contribution of School Practice course to your creativity?”, “What do you think about the aims of this course?” and “Do you think that School Practice course is satisfactory to grow creativity?” were analyzed, the codes such as *Enabling classroom observations*, *Stimulating creativity*, *Providing knowledge about improving creativity*, *Providing new perspectives for planning creative activities*, *Contribution to creative material development*, *Having opportunity to observe creative and non-creative teachers*, *Providing guidance to foster innovation in the classroom* emerged under the theme “School Practice Course’s contribution to creativity.” More than half of the preservice preschool teachers (16 participants) stated that observations within this course have contributed to their creativity, especially they stressed that they had the opportunity to question the creativity of the teachers they observed in the class. Some views of the participants regarding this theme are given below:

To me observation itself is an important part of creativity and through School Practice course, we had the opportunity to make observations of classroom settings. We noticed internal and external factors enhancing or impeding the creativity of the teachers and students in teaching - learning process(P7-J/F).

School Practice course provided us with a chance to improve our creativity by observing the teachers and students around us. We caught details about many factors that helped grow our creativity by using all of our senses within the scope of this course (P8-J/M).

This course provided us for observing creative and non-creative teachers. We had a chance to observe and learn about their feelings, emotions, beliefs about learning and school and many other agents which may impede or increase creativity of them (P20-S/F).

Expectations from Observations in School Practice Course

With the analysis of the answers of the questions “*What do the observations in School Practice course have provided you?*” and “**How do you think the observations in School Practice course should be?**”, the codes such as *Being aware of individual differences among students, Noticing communication skills between teachers and students, Observing the effectiveness of the activities used, Transferring knowledge to practice, Improving professional competence, Creating awareness for preparing and applying a lesson plan, Gaining a different point of view on teaching process, Having information about how the curriculum is implemented, Contribution to professional development, Realizing the importance of efficient use of time, Providing self-assessment, Providing self-discovery* emerged under the theme “Expectations from Observations in School Practice Course.” Almost all the participants (23 participants) stressed that what gained or intended to gain from the classroom observation was that its contribution to their professional development. Some views of the participants that led to emerge the codes under this theme are given below:

This course contributed to my professional development positively. I recognized good teachers whose interior child guided them in their teaching process(P25-S/F).

During the observations we make in the classroom setting, I think we need to be aware of individual differences and understand the students better to minimize wasting time and resources. By understanding their background, interest and themselves, a more personality approach engages each student and involves them in the learning process(P8-J/M).

What interests me is the necessary observation period allocated to social interactions between teachers and students. I have gained experience from my observations that good communication between students and teachers makes learning easier, enables teachers to explore and develop students’ abilities as part of the educational process and enables students to be involved in the learning process more effectively (P21-S/F).

Generally speaking, I think the contribution of this course is not “to transform” us into a teacher, but to help us enable self-discovery (P3-J/F).

However, preservice preschool teachers also reported that they noticed some deficiencies through observations. For example, the participant coded P6-J/F used the following statement:

Unfortunately, what I observed related to efficiently use of time is that due to time constrains, teachers are being pushed into standardized unchanged teaching and they face some difficulties when they move on to the next subject (P6-J/F).

Suggestions for Fostering Creativity

The emerging codes from the participants’ answers to the question “What do you think should be done to support the creativity of preservice preschool teachers” were: “*Learner-centered approaches, Involvement of students in individual and group projects, Various forms of brainstorming, Developing curiosity on students, Creating healthy and happy atmosphere in the classroom, Application of modern tools in classroom, Motivating students, Inculcating students’ brains with novel thoughts, Innovative teaching methods can be added, Helping students’ self-discovery, Refraining from using ready-made digital stuff, Asking students to pitch in their ideas, Working on a project, Teachers’ being refresh and retrain.*” One of the most prominent suggestions for improving creativity was the emphasis on student-centered teaching and they also stressed the importance of group projects, students' active participation to their learning process

rather than rote-learning. Some views of the participants supporting learner centered learning to increase creativity are given below:

Teachers should adopt the discovery type of learning and dwelling heavily on learner-centered approaches to the teaching and learning processes. A high involvement of students in individual and group work would heighten their creativity development (P9-J/F).

Teachers' roles should just be coaches or facilitators and not dictators to harness creative talents of students(P14-J/F).

Teachers should create an environment which pushes the students to be creative. I know that everyone is creative, it is just that many have not got chance to show their creativity to others(P2-J/M).

Right atmosphere/environment can cultivate the hidden creativity of children and teachers should polish and enhance the creativity of children(P13-J/F).

Instead of teaching students the same things by reiterating what they have learned, they should teach to develop their ability to find solutions to a problem(P9-J/F).

Some suggestions were related to arouse curiosity as a stimulus to spark creativity. For example, the participant coded (P23-S/M) stated *I think creativity is the part of a bigger issue, such as curiosity, if you develop curiosity on students (in all ages and levels) will develop creativity as part of solving problems(P23-S/M).*

The view of the participant coded (P11-J/M) regarding curiosity and creativity: *I believe that children's creativity starts when they begin to break their toys and try to find the secret truth of the toys, even some children try to make new things from them. I think every child has curiosity and different capabilities. From the standpoint of a preservice teacher, I can say that all students have creativity. And then the problem (for the teacher) is how activate it (P11-J/M).*

Other point of views related to the suggestions gathered under this theme are as follows:

Teaching innovation and creativity needs to be continually evolve and cannot remain static. Therefore, teachers need to be refresh and retrain at the same time before we hope them to activate students' creativity(P25-S/F).

Universities, schools or community groups may propose projects that were needed and small groups of preservice teachers may select a project and work together on it over a semester. By taking risks, failing and beginning again with the knowledge of what doesn't work, they may enable creative and authentic learning(P16-S/F).

I think teachers should have students use indigenous materials and traditions to inform their curriculum content and delivery in creative ways so that their classrooms resemble the students' socio-cultural contexts rather than depending on the ready-made digital stuff on the Internet (P5-J/F).

Discussion

According to the results of this study that aimed to determine the creativity levels of preservice preschool teachers and the effect of School Practice course on their creativity, creativity level of the participants was found below the average with a mean of 97.95 ($SD = 12.57$). This result is consistent with other studies that found the creativity level of students below the average (i.e. Emir, Ateş, Aydın, Bahar, Durmuş, Polat, & Yaman, 2004; Polat, 2017; Topoğlu, 2015).

According to Topoğlu (2015), the fact that the creativity level of the teachers who will provide education in preschool and primary periods is below average is quite thought provoking since the years in which the foundations of creativity are laid are preschool education and primary school years. Polat (2017) stressed that one of the reasons why the creativity levels of teachers and preservice teachers do not rise to a high level is due to the rote-learning and traditional understanding based education system given in our schools and teacher training institutions. In terms of gender difference, this study revealed that although the female participants' creativity mean score was higher than their counterparts, no statistically significant differences between female and male participants were observed. This result is consistent with other studies that found no gender differences in terms of creativity mean scores of the participants (i.e. Çağ Adıgüzel, 2016; Elaldı & Yerliyurt, 2018; Koçak & İçmenoğlu, 2012; Topoğlu, 2015; Ulaş, Tedik & Sevim, 2014; Yenilmez & Yolcu, 2007). The findings regarding the grade variable revealed that there was a statistically significant difference favoring junior participants. School Practice course taking place in the 3rd grade curriculum of teaching programs may have contributed to this result. Görngen and Karaçelik (2009), who conducted a study to reveal creativity levels of preservice teachers and found a statistically significant grade level difference favoring upper grade, implied that the fact that senior students have higher averages in their creativity levels compared to freshmen students is an expected result because senior students have been educated with the activities providing the development of creativity in the process of learning and teaching for four years. Therefore, increasing creativity in upper grades stems from education programs that contain activities to develop creative thinking skills. This study revealed no statistically significant differences regarding the age variable. While the highest creativity means belonged to the participants in the 20-25 age range ($Mean= 98.30$; $SD= 13.32$), the participants in the 31 and above age range had the lowest creativity level ($Mean= 94.20$; $SD= 2.05$). Similarly, Topoğlu (2015) found no significant differences among the age ranges in his study although the age range between 23 and above had the highest mean.

In the qualitative aspect of the research, it was aimed to reveal the relationship between creativity and School Practice course in line with the opinions of preservice preschool teachers about the contribution of School Practice course to their creativity. When evaluating the overall results from the interpretation of the codes that emerged in line with the views of preservice preschool teachers, it is seen that School Practice course does not contribute to the creativity of students in the desired level. When considering specific field competencies of preschool teaching education, Ekinci and Tican Başaran (2015) stated that School Practice course's contribution to creativity and aesthetic dimensions were not mentioned by the preservice preschool teachers included in their study due to lack of raising awareness of this course to these dimensions.

Some views of the participants regarding the theme School Practice course's contribution to creativity emerged such codes as providing new perspectives for planning creative activities, contribution to creative material development, having opportunity to observe creative and non-creative teachers and providing guidance to foster innovation in the classroom. Similar expectations from this course have appeared in the literature as well. For example, according to Kara and Altuntaş (2013), preservice teachers have the opportunity to develop the skills required by the School Practice course by observing or practicing experienced teachers on duty in different classes in the schools to which they are sent, recognizing and interpreting the curricula, textbooks and student assessment techniques and sharing the acquired experiences with their friends and instructors.

Some expectations from observations in School Practice course were observing the effectiveness of the activities used, transferring knowledge to practice, improving professional competence,

and being aware of individual differences among students. In this regard, as Yiğit and Alev (2005) remarked, observations in School Practice have encompassed far more than monitoring teachers in the classroom. Through observations in this course, students have also had opportunities to develop and implement appropriate activities in which they can demonstrate the theoretical knowledge they have acquired, to apply them in individual and small groups with students and even to gain professional competence through short-term teaching experience.

Regarding the theme “suggestions for fostering creativity”, some prominent codes emerged were learner-centered approaches, involvement of students in individual and group projects, developing curiosity on students, motivating students, innovative teaching methods and teachers’ being refresh and retrain. According to Sternberg et al. (2007), creativity includes elements such as curiosity, imagination, invention, originality, and teaching for creativity means encouraging students to create, discover, and imagine by benefiting from student-centered approaches. Similar views regarding teachers’ role in the development of students’ creativity have taken place in the literature. For example, according to Senemoğlu (1996), in order for teachers to develop creativity in children, they must first of all have a creative personality. Moreover, in order to foster creativity, Amabile (1996, 231-232) identified several environmental stimulants that teachers use such as an atmosphere where innovation is prized and failure is not fatal; sufficient resources; an environment free from “threatening evaluation;” sufficient time to think about perspectives and approaches.

Conclusion and Suggestions

The studies carried out in the literature about School Practice courses have generally been aimed to determine the problems encountered in conducting these courses and how to overcome these problems. However, this study deals with School Practice course’s contribution to creativity of students. Therefore, this study attempted to reveal creativity levels of junior and senior preservice preschool teachers who had taken School Practice I and II courses and the contribution of this course to their creativity. The findings obtained from the participants have shown that although the participants found traineeship practices within this course very useful to contribute to their creativity and professional development, their creativity level was below average. The current study also revealed that while no statistically significant differences were observed on the creativity levels of the participants according to gender, and age variables, a statistically significant difference favoring junior students was found regarding the grade variable. Although the findings of the study may provide some insights about creativity level of junior and senior preschool teachers and the contribution of the School Practice course to the creativity of students, due to a very limited population set, it is not enough to provide in-depth insight. For this reason, it is recommended to conduct more comprehensive research with large samples for future researchers.

References

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO, US: Westview Press.
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: its nature, measure, and nurture. *Education 3-13*, 43(4), 371-381.
- Çağ Adıgüzel, D. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki* (Master’s Thesis). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (Eds.). (1999). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- Diakidoy, I. N., & Phtiaka, H. (2001). *Teachers' beliefs about creativity*. In S. Nagel (Ed.), *Creativity from diverse perspectives* (pp. 13–32). New York, NY: Nova Science.
- Ekinci, N., & Tican Başaran, S. (2015). Okul deneyimi dersinin öğrencilerin öğretmenlik algılarına etkisi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 13-24.
- Elaldı, Ş., & Yerliyurt, N. S. (2018). *Investigating the creativity levels of primary preservice teachers*. V. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumu (ISMS) (16.11.2018-17.11.2018), Ankara.
- Emir, S., Ateş, S., Aydın, F., Bahar, M., Durmuş, S., Polat, M., & Yaman, H. (2004). Öğretmen adayların yaratıcılık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 105-116.
- Erol, O. (2010). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma sıklıkları ile yaratıcılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's Thesis), Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Görgeç, İ., & Karaçelik, S. (2009). Okul öncesi öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 129-146.
- Günel, G. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Master's Thesis), Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Kara, Ö.T., & Altuntaş, İ. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersine ilişkin tutumları (Çukurova ve Adıyaman Üniversiteleri örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 115-132.
- Kaufman, J. C. (2015). Why creativity isn't in IQ tests, why it matters, and why it won't change anytime soon probably. *Journal of Intelligence*, 3, 59–72. <http://dx.doi.org/10.3390/jintelligence3030059>
- Kharkhurin, A. V. (2014). Creativity 4in1: Four-criterion construct of creativity. *Creativity Research Journal*, 26(3), 338-352. doi: 10.1080/10400419.2014.929424
- Koçak, R. & İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarının yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.
- Luria, S. R., Sriraman, B., & Kaufman, J. C. (2017). Enhancing equity in the classroom by teaching for mathematical creativity. *Mathematics Education*, 49, 1033-1039.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7. Ed.). New York, NY: Pearson.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1

- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Master's Thesis). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2004). *Nursing research: Appraising evidence for nursing practice* (7th Edition). Philadelphia: Wolters Klower/Lippincott Williams & Wilkins
- Raudsepp, E., (1979). How creative are you? *Personnel Journal*, April, 218-220.
- Runco, M.A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. doi: 10.1080/10400419.2012.650092
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press, UK
- Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361-388. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1604_1
- Senemoğlu, N. (1996). *Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri. Yaratıcılık ve eğitim paneli*. Ankara: Kara Harp Okulu.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *American Education Research Association*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Simonton, D. (1999). Creativity as blind variation and selective retention: Is the creative process Darwinian? *Psychological Inquiry*, 10(4), 309-328.
- Simonton, D. K. (2012). Teaching creativity: Current findings, trends, and controversies in the psychology of creativity. *Teaching of Psychology*, 39(3), 217-222.
- Sternberg, R.J., Wagner, R.K., & Zhang, L.F. (2007). *Thinking styles inventory – Revised II*. Unpublished test, Tufts University.
- Sungur, N., (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi,.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul düşünen sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Topoğlu, O. (2015). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Adü örneği, *International Journal of Social Science*, 35, 371-383. DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2861>
- Ulaş, H., Tedik, G., & Sevim, O.(2014). İlkokul 4. sınıfta uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi, *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*,331-350.
- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18. 95-105.
- Yiğit, N., & Alev, N. (2005). Etkili öğretmen yetiştirme açısından okul deneyimi derslerinin değerlendirilmesi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 91-103.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc

Kültürel Mirasa Duyarlılık Değerinin Aktarılmasında Eğitici izgi
Romanlara Yönelik Öğrenci Görüşleri (Yavuz TOPKAYA)

Kültürel Mirasa Duyarlılık Değerinin Aktarılmasında Eğitici Çizgi Romanlara Yönelik Öğrenci Görüşleri

Yavuz TOPKAYA

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD.

topkayay@gmail.com

Özet

Tarihsel bir öneme sahip olan kültürel miras ürünleri yaşadıkları dönemin toplumsal ve kültürel hayatından izler taşıdığı için geçmişe yönelik yapılacak olan tespitler için çok büyük önem arz etmektedir. Bundan dolayı geçmiş tarihsel dönemlerden günümüze kadar gelmeyi başaran tarihsel miras ürünlerini korumaya yönelik insanlarda bilinç uyandırmanın en önemli belki de tek yolu bireylere verilecek olan eğitimden geçmektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada kültürel mirasa duyarlılık değerinin aktarılmasında eğitici çizgi romanlara yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep il merkezindeki bir kamu okulunda yürütülmüştür. Çalışma ortaokul 6. sınıfta öğrenimlerini sürdüren 13 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Yapılan çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgusal çalışma tekniği kullanılmış ve öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen veriler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: İlkokul öğrencileri eğitici çizgi romanların var olan değeri belirginleştirdiğini, eğitici çizgi romanlarla işlenen derslerin motivasyonlarını arttırdığını ve konuya yönelik dikkati toplamada eğitici çizgi romanların etkili bir materyal olduğu görüşlerini paylaşmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Eğitici çizgi roman, değer, ilkokul

Student's Views on Training Line Noves for Transfer of Sensitivity Value in Cultural Heritage

Abstract

Since cultural heritage products, which have a historical importance, bear traces from the social and cultural life of the period they live in, they are of great importance for the determinations to be made for the past. Therefore, the most important and perhaps the only way to raise awareness among the people in order to protect the products of historical heritage that have survived from past historical periods to the present day is through education to be given to individuals. In this study, the aim of this study is to determine the students' views on educational comics in transferring the value of sensitivity to cultural heritage. The study was carried out in a public school in Gaziantep city center in the spring term of 2017-2018 academic year. The study was carried out on 13 students in 6th grade. In the study, factual study technique, one of the qualitative research designs, was used and the answers of the students to the open-ended questions in the semi-structured interview form were analyzed through content analysis. At the end of the study, the following conclusions were reached: Primary school students shared that educational comic books clarify the existing value, increase the motivation of the lessons taught with educational comic books, and that educational comics are an effective material in gathering attention on the subject.

Key Words: Educational comics, value, elementary school

Giriş

Eğitim etkinlikleriyle kültürel unsurlar arasında tarihin her safhasında karşılıklı olarak bir etkileşim yaşanmış ve bu etkileşim karşılıklı olarak birbirini etkilemiştir. Nitekim kültür olarak adlandırılan kavram, eğitim-öğretim etkinlikleri sonucunda kazanılan bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı eğitimle kültür birbirine bağlı gelişen ve birbirini etkileyen bir aşamayla gelişim göstermektedir. İnsan topluluklarının yaşamsal tecrübelerini yansıtan kültürel ilkelere bakıldığında “öğrenilir olma”, “tarihi ve sürekli olma”, “toplumsal olma”, “ideal ya da idealleştirilmiş kurallar sistemi olma”, “değişme” ve “bütünleştirici olma” şeklinde kendini göstermektedir (Güvenç, 2004; Güvenç, 2005).

Kültür kavramı toplumsal ve olgular gibi sürekli ve dinamik bir şekilde değişime uğrayarak kendisini geliştirir. Kültürel ürünler insanoğlunun geçmiş dönemlerden günümüze kadar ki geçen sürede ortaya koyduğu her türlü kalıntılardır. Kültürel ürünler bir miras olarak sonraki dönemlere aktarıldığı takdirde miras olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda kültürel ürünlerin gelecek kuşaklara sağlıklı bir şekilde aktarılması günümüz dünyasında çok önem arz eden bir durum haline gelmiştir. (Artun, 2005; Özdoğan, 2007; Kolaç, 2009). Bundan dolayı kültürel ürünlere sahip çıkma o mirasın sağlıklı ellere teslim edilmesini sağlamak için formal eğitimde öğrencilere bu konular hakkında bir duyarlılık kazandırılmalıdır.

Kültürel miras bir kavram olarak şu şekilde ifade edilebilir: Geçmiş dönemlerde ortaya konulmuş ve kültürel bir bağ olsun veya olmasın günümüz insanının o emanet edilen ürünlere karşı ortaya koyduğu anlam, korumayı tercih etmesi ve insan iletişimin ve davranışlarının eserleri olarak ifade edilebilir (Hereduc, 2005). Başka bir ifadeyle kültürel miras geçmiş dönemlerde yaşamış bir toplumun veya günümüzde yaşamakta olan bir toplumun yaratıcı ifadesi olarak ifade edilebilir (Aslan ve Ardemagni, 2006). Kültürel miras kavram olarak daha önceki dönemlerde sadece sanat ve tarihi eserler için kullanılan bir kavram iken günümüzde ise çok geniş bir konsepti içinde barındıran bir kavram haline dönüşmüştür (Ashworth, 1994; Aslan ve Ardemagni, 2006; Howard, 2003; Hereduc, 2005; Yılmaz, 2005). İçinde bulunduğumuz yüzyıl içinde ise artık kültürel miras kavramı somut ve somut olmayan tüm ürünleri kapsayan bir kavram haline dönüşmüştür (Ahmad, 2006).

1980’li yıllardan sonra dünya üzerinde hızlı bir şekilde kullanılmaya başlanan küreselleşme kavramıyla birlikte birçok durum (siyasal, sosyal ve ekonomik) değişime uğramıştır. Bu değişim birçok farklı alanı etkilediği gibi kültürel değerlerin artık ulusal değil uluslararası bir boyuta dönüşümünü beraberinde getirmiştir. Pozitif sonuçları beraberinde getirdiği gibi negatif durumların da yaşanmasına neden olan bu durum karşısında sağlıklı önlemlerin alınması yapılabilecek en doğru yaklaşımdır. Sonuç olarak birçok durumu etkileyen küreselleşme kültür ve kültürel miras kavramlarını da etkilemiş ve bu kavramların korunması adına çalışmalar yoğunluk kazanmıştır. Nitekim kültür denen olgu bir milleti diğer milletlerden ayıran tüm özelliklerini kapsamaktadır (Ergin, 1986). Bilgiyle birlikte, sanat, edebiyat, örf, adet, gelenek ve görenekler gibi daha bir çok kültür unsurunun bir milleti tanımlamakta kullanıldığı unutulmamalıdır (Kafesoğlu, 1992).

Çalışmanın Amacı: Yapılan bu çalışmanın temel amacı kültürel mirasa duyarlılık değerinin aktarılmasında eğitici çizgi romanlara yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda çalışmanın amacına uygun alt problemler ise şu şekildedir:

1.Eğitici çizgi romanlar değer aktarımında nasıl bir işleve sahiptir?

- 2.Eğitici çizgi romanlar ders sürecinde nasıl bir etkiye sahiptir?
- 3.Eğitici çizgi romanlar duyuşsal anlamda nasıl bir etkiye sahiptir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Kültürel mirasa duyarlılık değerinin aktarılmasında eğitici çizgi romanlara yönelik öğrenci görüşlerinin incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni göz önüne alınarak yürütülmüştür. Olgu bilim tekniği, nitel araştırmanın doğası gereği kesin ve genellenebilir sonuçları ortaya koymada kısıtlı görülse de aslında bildiğimiz ama konu hakkında teferruatlı bir bilgiye sahip olmadığımız durumlarda var olan olguları daha net bir şekilde görmemize olanak sağlayan bir desendir (Büyüköztürk vd. 2011). Bu desende araştırmaya katılan bireylerin bir olguya ilişkin yaşantıları, alguları, olgulara yükledikleri anlamları (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ve deneyimlerinin açıklanarak yorumlanması söz konusudur (Ary, Jacobs, Sorensen and Walker, 2013).

Çalışma Grubu

Olgu bilim çalışmalarında katılımcıların var olan olguya ilişkin deneyimlerinin olması çok önem arz eden bir durumdur (Creswell, 2007). Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep il merkezinde bir ortaokulda öğrenimlerini sürdüren 13 6. Sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Kültürel mirasa duyarlılık değerinin aktarılmasında eğitici çizgi romanlara yönelik öğrenci görüşlerinin incelendiği bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin cevaplandırmaları için 3 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular, araştırmacıya incelemek istediği olguyu esnek bir biçimde ele alma imkânını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri elde etmek amacıyla öğrencilere yöneltilen soruların açık ve anlaşılır olmasını sağlamak için öncelikle hazırlanan görüşme formu çalışma grubu dışında 2 6. sınıf ortaokul öğrencisine uygulanmış ve uzman görüşlerine de başvurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizindeki temel amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkileri ortaya koymaktır (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinde öncelikli olarak birbiriyle ilişkili olan veriler belli başlı kod ve temalar altında toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Patton, 1990). Ardından oluşturulan bu kod ve temalar farklı araştırmacıların görüşleriyle desteklenir (Creswell, 2007) ve araştırmaya katılan bireylerin ifadelerine de doğrudan yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada elde edilen veriler şu şekilde analiz edilmiştir: Birinci aşamada elde edilen veriler öncelikli olarak kodlanmıştır. İkinci aşamada elde edilen verilerin temaları belirlenmiştir. Üçüncü aşamada kodlar ve temalar düzenlenmiştir ve dördüncü aşamada ise elde edilen bulgular araştırmacı/araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Verilerin analizi kısmında öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3... Ö13 şeklinde kodlanmış ve öğrencilerden elde edilen veriler transkript edilmiştir. Elde edilen verilerin frekans dağılımları (f) ile yüzdelere (%) tablolar aracılığıyla bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin bulgulara ait tablolara bu bölümde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 1: Eğitici çizgi romanların değer aktarımında sağladığı katkıya ait bulgular

Görüşler	Öğrenci (Ö)	f	%
Değerleri belirginleştirdiği	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11	6	43,15
Değer aktarımını eğlenceli hale soktuğu	Ö1, Ö4, Ö7, Ö10	4	30,77
Değer aktarımını mizahi bir dille ele alması	Ö6, Ö12, Ö13	3	23,08

Öğrencilere yöneltilen “Eğitici çizgi romanlar değer aktarımında nasıl bir işleve sahiptir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo-1’de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo-1 incelendiğinde öğrencilerin 6’sı “Değerleri belirginleştirdiği” şeklinde görüş bildirmiştir. 4 öğrenci “Değer aktarımını eğlenceli hale soktuğu” cevabını verirken, 3 öğrenci ise “Değer aktarımını mizahi bir dille ele alması” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda yer alan görüşlere uygun düşen bazı ifadeler şu şekildedir: “*Ders kapsamında verilemeye çalışılan değer çok basit bir şekilde sunulmuş ve çok belirgin hale gelmiş*” (Ö11)

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 2: Eğitici çizgi romanların ders sürecindeki etkisine ilişkin ait bulgular

Görüşler	Öğrenci (Ö)	f	%
Değer aktarımında motivasyonu arttırmakta	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11	7	53,85
Dersin eğlenceli geçmesine olanak sağlaması	Ö2, Ö4, Ö7, Ö13	4	30,77
Değer aktarımında tartışma yapmaya olanak sağlaması	Ö5, Ö12	2	15,38

Öğrencilere yöneltilen “Eğitici çizgi romanlar ders sürecinde nasıl bir etkiye sahiptir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo-2’de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo-2 incelendiğinde öğrencilerin 7’si “Değer aktarımında motivasyonu arttırmakta” şeklinde görüş bildirmiştir. 4 öğrenci “Dersin eğlenceli geçmesine olanak sağlaması” cevabını verirken, 2 öğrenci ise “Değer aktarımında tartışma yapmaya olanak sağlaması” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda yer alan görüşlere uygun düşen bazı ifadeler şu şekildedir: “*Değer aktarımının yapıldığı derste bize verilen çizgi romanlar motivasyonumu resmen arttırdı.*” (Ö6)

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 3: Eğitici çizgi romanların duyuşsal etkisine ilişkin ait bulgular

Görüşler	Öğrenci (Ö)	f	%
Konuya yönelik dikkati toplamada etkili	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13	8	61,54
Dersi eğlenceli hale getirmesi	Ö4, Ö7, Ö11	3	23,08
Mutluluk hissini yaratması	Ö5, Ö12	2	15,38

Öğrencilere yöneltilen “Eğitici çizgi romanlar duyuşsal anlamda nasıl bir etkiye sahiptir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo-3’te ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo-3 incelendiğinde öğrencilerin 8’i “Konuya yönelik dikkati toplamada etkili” şeklinde görüş bildirmiştir. 3 öğrenci

“Dersi eğlenceli hale getirmesi” cevabını verirken, 2 öğrenci ise “Mutluluk hissini yaratması” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda yer alan görüşlere uygun düşen bazı ifadeler şu şekildedir: “Derste işlenen konuya yönelik dikkatin toplanmasına yönelik acayip güzel bir materyal eğitici çizgi romanlar.” (Ö2)

Sonuç

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli bileşenlerinden biri hiç şüphesiz ki uygulanmakta olan öğretim programlarıdır. Öğretim programlarında öğrencilere verilmek istenen değer, beceri, kazanım ve yetkinlikler istendik öğrenci modelini oluşturma bağlamında çok önemli etkiye sahip olan unsurlardır. Özellikle bu unsurlar arasında değerlerin çok daha fazla önem arz eden bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda değerlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri harekete geçirmede eğitici çizgi romanların çok önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuçları ortaya kaoyan çalışmalara (Özdemir, 2010; Topkaya, 2014; Topkaya ve Yılar, 2015; Topkaya, 2016a; Topkaya, 2016b; Topkaya ve Şimşek, 2016; Yıldırım, 2016) ilgili literatürde rastlanmaktadır.

Yapılan bu çalışmada değer aktarımında eğitici çizgi romanlara yönelik öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde araştırılan alt problemlere ilişkin sonuçlara aşağıda ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşlerine ait bulgularına bakıldığında eğitici çizgi romanların değerleri belirginleştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğu görüşü ön plana çıkmıştır.

İkinci alt probleme ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşlerine ait bulgularına bakıldığında öğrencilerin eğitici çizgi romanlar aracılığıyla değerlerin belirginleştiği görüşünü ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü alt probleme ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşlerine ait bulgularına bakıldığında ortaokul öğrencilerinin eğitici çizgi romanların değer aktarımı sırasında dikkatleri toplama noktasında önemli bir işleve sahip olduğu görüşünü yansıttıkları görülmektedir.

Kaynakça

- Ahmad, Y. (2006). The scope and defination of heritage: From tangible to intangible. *International Journal of Heritage Studies*, 12(3), 292-300.
- Artun, E. 2005. *Popüler Türk kültürünün dünya kültürlerine etki ve katkısı*. Uluslararası VI. Türk Kültürü Kongresi, Ankara, 16 Mart 2011 tarihinde <http://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/50.php> adresinden alınmıştır.
- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C., & Walker, D. (2013). *Introduction to research in education*. Cengage Learning.
- Aslan, Z., and Ardemagni, M. (2006). Introducing young people to the protection of heritage sites and historic cites. Web: <http://www.iccrom.org/>, adresinden 25 Nisan 2010 tarihinde alınmıştır.
- Ashworth, G.J. (1994). *From history to heritage – from heritage to identity: In search of concepts and models*. In G.J. Ashworth and P.J. Larkham (Eds.), *Building a new heritage: Tourism, culture and identity in the new Europe* (pp. 13-30). New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ergin, M. (1986). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Güvenç, B. (2004). *Kültürün a b c'si*. (3. basım). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Güvenç, B. (2005). *İnsan ve kültür*. (11. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Hereduc. (2005). Heritage in the classroom: A practical manuel for teachers. Web: <http://www.hereduc.net/hereduc/> adresinden 20 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.
- Kafesoğlu, İ. (1992). *Türk millî kültürü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Kolaç, E. (2009). Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. *Milli Folklor*, 21(82), 19-31.
- Özdemir, E. (2010). *Eğitici çizgi romanların altıncı sınıf öğrencilerinin ısı transferi kavramındaki başarısı üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. (2017a). Humor in elementary science: Development and evaluation of comic strips about sound. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 837-850.
- Özdemir, E. (2017b). Comics in modern physics: Learning blackbody radiation through quasi-history of physics. *Studies in Educational Research and Development*, 1(1), 41-59.
- Özdoğan, M. 2007. Sunuş. A. K. Öz- S. Güner (Ed.). *AB kültürel miras mevzuatı ve türkiye projesi avrupa birliği kültür mevzuatı içinde* (ss.16-40). İstanbul: Kültürel Mirasın Dostları Derneği (KÜMİD) Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Topkaya, Y., & Yılar, B. (2015). Analysis student views related to educative comics. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 106-117.
- Topkaya, Y. (2014). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Topkaya, Y. (2016a). The impact of instructional comics on the cognitive and affective learning about environmental problems. *Education and Science*, 41(187), 199-219.
- Topkaya, Y. (2016b). Doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 259-272.
- Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2016). The effect of educational comics on the academic achievement and attitude towards earthquake. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 46-54.
- Yıldırım, E. (2016). Examining opinions of classroom teacher candidates on educational comics. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 52-70.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Seçkin, Ankara

Trafik Kurallarının Öğretilmesine Yönelik Kullanılan Eğitici Çizgi
Romanlara Yönelik Öğrenci Görüşleri (Hatay Mustafa Kemal
Üniversitesi Örneği) (Yavuz TOPKAYA)

Trafik Kurallarının Öğretilmesine Yönelik Kullanılan Eğitici Çizgi Romanlara Yönelik Öğrenci Görüşleri (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği)

Yavuz TOPKAYA

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD.
topkayay@gmail.com

Özet

Dünya nüfusunun hızlı bir şekilde artmasının doğal bir sonucu olarak günümüzde yaşanmakta olan trafik kazalarının da çok büyük oranlarda artış gösterdiği görülmektedir. İnsan hayatı üzerinde bu denli öneme sahip olan trafik kazalarının önüne geçilebilmesinde trafik kurallarını öğrenme ve o kurallara göre yaşamak elbette ki etkili bir trafik eğitimiyle sağlanabilecektir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada trafik kurallarının öğretilmesine yönelik kullanılan eğitici çizgi romanlara yönelik öğrenci görüşleri incelenmiştir. Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nde sınıf eğitimi bölümünde öğrenimlerini sürdüren 14 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Yapılan çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgusal çalışma tekniği kullanılmış ve öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen veriler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: öğrenciler eğitici çizgi romanlar aracılığıyla trafik kuralları konusunda doğru bildikleri yanlışları öğrendiklerini, trafik kurallarının eğitici çizgi romanlar aracılığıyla komik bir şekilde ele alındığını ve konuya dikkat çekme noktasında eğitici çizgi romanların etkili bir materyal olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitici çizgi roman, trafik eğitimi, üniversite öğrencileri

Student Opinions on the Training Lines Used For Teaching Traffic Rules (Hatay Mustafa Kemal University Case)

Abstract

As a natural consequence of the rapid increase of the world's population, it is seen that the traffic accidents experienced today are increasing at a very large rate. In order to prevent traffic accidents which have such importance on human life, learning traffic rules and living according to those rules will of course be provided with effective traffic education. In this study, students' opinions about educational comics used to teach traffic rules were examined. The study was conducted on 14 university students studying in the classroom education department of Hatay Mustafa Kemal University in the fall semester of 2018-2019 academic year. In the study, factual study technique, one of the qualitative research designs, was used and the answers of the students to the open-ended questions in the semi-structured interview form were analyzed through content analysis. According to the data obtained at the end of the study, the following conclusions were reached: the students stated that they learned the wrongs about traffic rules by means of educational comics, that the traffic rules were handled in a comic way through educational comics and that the educational comics were an effective material in drawing attention to the subject.

Key Words: Educational comics, traffic education, college students

Giriş

Dünya üzerinde hızlı nüfus artışıyla birlikte meydana gelen değişim neticesinde trafik kazası olarak nitelendirilen ve istenmeyen bir durum olarak ta ifade edilen durumların da her geçen yıl oranca arttığı bilinmektedir. Günlük yaşam içerisinde sıklıkla yaşanan trafik kazaları farklı sebepler ve şekillerde meydana gelmektedir. Bunun neticesinde de yaşanan trafik kazaları ya insanların sakatlanmasına ya da ölmesine sebebiyet verebilmektedir. Bundan dolayı trafik kazalarının diğer olumsuzluklar göz önüne alındığında insan hayatına en büyük zararı veren olgular olduğunu söylemek gerekmektedir. Bu olgular neticesinde ülkelerin ekonomik, sosyal ve toplumsal açılarından etkilendiği ifade edilebilir. Özellikle trafik kazalarının ekonomik boyuta etkileri kısmen telafi edilse de ölümcül trafik kazalarının toplumsal travmaları ve etkilerinin insanlarda daha derin izler bıraktığı ifade edilebilir (Özen, Genç ve Kaya, 2014).

İçinde bulunduğumuz yüzyıl içerisinde özellikle bilim alanında yaşanan gelişmeler neticesinde yakalanan ivme göz önüne alındığında sosyal hayatın da bu yakalanan son durumlara sağlıklı bir biçimde entegre olması kaçınılmazdır. Bu değişimler neticesinde birçok alanla birlikte özellikle eğitim-öğretim etkinliklerinin değişime uğradığı söylenebilir. Bilhassa eğitim-öğretim etkinliklerine yön veren öğretim programlarının günün şartlarına uygun bir şekilde revize edilmesi kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü programlarda yapılan bu revizelerle özellikle çağa uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu revize edilen alanlardan biri de ilkökul trafik güvenliği dersi de son gelişmelerle birlikte revize edilen programlar içerisinde (Aybek ve Aslan, 2017).

Trafik güvenliği eğitimiyle asıl amaç yasal hükümlerle belirlenen trafik kurallarına bireyin gündelik hayat içerisinde uygun şekilde davranışlar gösterebilmesini hedefleyerek bireyin can ve mal güvenliğini sağlamayı amaçlamaktadır (Sönmez, 1991). Bireysel özelliklerin şekillenmeye başladığı ilkökul döneminde özellikle bireylere verilecek olan trafik eğitimi son derece önem arz eden bir durumdur. Emniyet kemerinin takılması, hız kurallarına uyulması ve trafik tabelalarına uygun davranışların sergilenmesi alışkanlığı ancak bu yaşlarda kazandırılacak davranışlar olmakla birlikte ilerleyen dönemlerde değiştirilmesi zor olan davranış kalıplarıdır. Bundan dolayı konuyla ilgili bilgi ve beceriler ne kadar küçük yaşta bireylere kazandırılırsa bahsi geçen bilgi ve becerilerin kalıcılığı o denli güçlü olur (Alisinanoğlu, 2009). Fakat her ne kadar yasal düzenlemeler ve konuyla ilgili eğitimin okullarda verildiği bilinse de alkollü araç kullanımı, hatalı sollama yapılması, aşırı hız ve hatalı araçlarla trafiğe çıkılması gibi birçok kural ihlalinin yapıldığı görülmektedir (Tahiroğlu, 2012). Bundan dolayı etkili bir trafik eğitimi verilerek trafik ve trafik kazalarına yönelik bireylerde bilgi, beceri ve davranışların sağlıklı bir şekilde kazandırılması gerekmektedir (Hatipoğlu, Özdemir ve Öztürk, 2012). Bunu sağlamak adına günümüzde eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde birçok farklı yol, yöntem ve teknikten faydalanılmaktadır. Bu tekniklerden biri de günümüzde bir popüler kültür ürünü olarak eğitici çizgi romanlardan faydalanılması gerektiğidir. Çünkü eğitici çizgi romanlar akademik başarı ile tutum üzerinde son derece önemli bir yere sahip olan materyallerdir.

Çalışmanın Amacı: Yapılan bu çalışmanın temel amacı trafik kurallarının öğretilmesine yönelik kullanılan eğitici çizgi romanlara yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Bu bağlamda çalışmanın amacına uygun alt problemler ise şu şekildedir:

1. Eğitici çizgi romanların size sağladığı en önemli katkı nedir?
2. Eğitici çizgi romanların sizce en dikkat çekici özelliği nedir?
3. Eğitici çizgi romanlar motivasyonunuz üzerinde nasıl bir etki yaratmıştır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Trafik kurallarının öğretilmesine yönelik kullanılan eğitici çizgi romanlara yönelik öğrenci görüşlerinin incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni göz önüne alınarak yürütülmüştür. Olgu bilim tekniği, nitel araştırmanın doğası gereği kesin ve genellenebilir sonuçları ortaya koymada kısıtlı görülse de aslında bildiğimiz ama konu hakkında teferruatlı bir bilgiye sahip olmadığımız durumlarda var olan olguları daha net bir şekilde görmemize olanak sağlayan bir desendir (Büyüköztürk vd. 2011). Bu desende araştırmaya katılan bireylerin bir olguya ilişkin yaşantıları, algıları, olgulara yükledikleri anlamları (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ve deneyimlerinin açıklanarak yorumlanması söz konusudur (Ary, Jacobs, Sorensen and Walker, 2013).

Çalışma Grubu

Olgu bilim çalışmalarında katılımcıların var olan olguya ilişkin deneyimlerinin olması çok önem arz eden bir durumdur (Creswell, 2007). Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nde sınıf eğitimi bölümünde öğrenimlerini sürdüren 14 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Trafik kurallarının öğretilmesine yönelik kullanılan eğitici çizgi romanlara yönelik öğrenci görüşlerinin incelendiği bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin cevaplandırmaları için 3 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular, araştırmacıya incelemek istediği olguyu esnek bir biçimde ele alma imkânını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri elde etmek amacıyla öğrencilere yöneltilen soruların açık ve anlaşılır olmasını sağlamak için öncelikle hazırlanan görüşme formu çalışma grubu dışında 5 üniversite öğrencisine uygulanmış ve uzman görüşlerine de başvurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizindeki temel amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkileri ortaya koymaktır (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinde öncelikli olarak birbiriyle ilişkili olan veriler belli başlı kod ve temalar altında toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Patton, 1990). Ardından oluşturulan bu kod ve temalar farklı araştırmacıların görüşleriyle desteklenir (Creswell, 2007) ve araştırmaya katılan bireylerin ifadelerine de doğrudan yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada elde edilen veriler şu şekilde analiz edilmiştir: Birinci aşamada elde edilen veriler öncelikli olarak kodlanmıştır. İkinci aşamada elde edilen verilerin temaları belirlenmiştir. Üçüncü aşamada kodlar ve temalar düzenlenmiştir ve dördüncü aşamada ise elde edilen bulgular araştırmacı/araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Verilerin analizi kısmında öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3... Ö13 şeklinde kodlanmış ve öğrencilerden elde edilen veriler transkript edilmiştir. Elde edilen verilerin frekans dağılımları (f) ile yüzdelere (%) tablolar aracılığıyla bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin bulgulara ait tablolara bu bölümde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 1: Eğitici çizgi romanların sağladığı katkıya ait bulgular

Görüşler	Öğrenci (Ö)	f	%
Doğru bilinen yanlışları fark etmesine yardımcı olması	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12	7	50,00
Dersi eğlenceli hale sokması	Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö13	5	35,71
Hayal dünyasını tetiklemesi	Ö4, Ö14	2	14,29

Üniversite öğrencilerine yöneltilen “Eğitici çizgi romanların size sağladığı en önemli katkı nedir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo-1’de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo-1 incelendiğinde öğrencilerin 7’si “Doğru bilinen yanlışları fark etmesine yardımcı olması” şeklinde görüş bildirmiştir. 5 öğrenci “Dersi eğlenceli hale sokması” cevabını verirken, 2 öğrenci ise “Hayal dünyasını tetiklemesi” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda yer alan görüşlere uygun düşen bazı ifadeler şu şekildedir: “*Trafik kuralları hakkında fark ettim ki birçok doğru bildiğim yanlış varmış. Çizgi romanlar bu yanlışlarımı gidermeye yardımcı oldu.*” (Ö10)

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 2: Eğitici çizgi romanların en dikkat çekici özelliğine ait bulgular

Görüşler	Öğrenci (Ö)	f	%
Konuyu komik bir dille ele alması	Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö14	6	42,86
Kısa net ifadelerin kullanılması	Ö1, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13	5	35,71
Çizimlerin farklı oluşu	Ö4, Ö8, Ö12	3	21,43

Üniversite öğrencilerine yöneltilen “Eğitici çizgi romanların sizce en dikkat çekici özelliği nedir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo-2’de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo-2 incelendiğinde öğrencilerin 6’sı “Konuyu komik bir dille ele alması” şeklinde görüş bildirmiştir. 5 öğrenci “Kısa net ifadelerin kullanılması” cevabını verirken, 3 öğrenci ise “Çizimlerin farklı oluşu” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda yer alan görüşlere uygun düşen bazı ifadeler şu şekildedir: “*Eğitici çizgi romanlarda kullanılan dil harikaydı. Mizah iyi işlenmiş ve baya eğlenceli geçti.*” (Ö14)

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 3: Eğitici çizgi romanların motivasyon üzerindeki etkisine ilişkin bulgular

Görüşler	Öğrenci (Ö)	f	%
Konuya dikkat çekmesi	Ö1, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13	6	42,86
Eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturması	Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö12	5	35,71
Konuyu somutlaştırması	Ö2, Ö5, Ö14	3	21,43

Üniversite öğrencilerine yöneltilen “Eğitici çizgi romanlar motivasyonunuz üzerinde nasıl bir etki yaratmıştır?” sorusuna verilen cevaplar Tablo-3’te ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo-3 incelendiğinde öğrencilerin 6’sı “Konuya dikkat çekmesi” şeklinde görüş bildirmiştir. 5 öğrenci “Eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturması” cevabını verirken, 3 öğrenci ise “Konuyu somutlaştırması” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda yer alan görüşlere uygun düşen bazı ifadeler şu şekildedir: “*Konuya dikkatimizi toplamak açısından çok hoşuma gitti ve sıkılmadan derse odaklandım.*” (Ö1)

Sonuç

Günümüzde öğretmenlerin ders sürecini daha zengin bir yapıya kavuşturmak adına farklı türden materyalleri sınıf ortamına taşıdıkları bilinmektedir. Her yardımcı materyalin kendine has bir avantajı olurken özellikle son yıllarda diğer materyallerden bir adım daha ön plana çıkan eğitici

çizgi romanların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler üzerinde olumlu etkileri ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır (Özdemir, 2010; Topkaya, 2014; Topkaya ve Yılar, 2015; Topkaya, 2016a; Topkaya, 2016b; Topkaya ve Şimşek, 2016; Yıldırım, 2016) ortaya koymaktadır.

Yapılan bu çalışmada trafik kurallarının öğretilmesinde eğitici çizgi romanlara yönelik üniversite öğrencilerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde araştırılan alt problemlere ilişkin sonuçlara aşağıda ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin üniversite öğrencilerin görüşlerine ait bulgularına bakıldığında eğitici çizgi romanların doğru bilinen yanlışları ortaya çıkarmada önemli bir materyal olduğu görüşü ön plana çıkmıştır.

İkinci alt probleme ilişkin üniversite öğrencilerin görüşlerine ait bulgularına bakıldığında üniversite öğrencileri eğitici çizgi romanların ele aldığı konuyu mizahi unsurlarla işlediğini ve bu durumun da öğrenmeler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görüşü ön plana çıkmıştır.

Üçüncü alt probleme ilişkin üniversite öğrencilerinin görüşlerine ait bulgularına bakıldığında üniversite öğrencilerinin eğitici çizgi romanların var olan konuya dikkat çekme ve yoğunlaşma noktasında önemli bir etkiye sahip olduğu görüşünü ifade ettikleri görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Alisinanoğlu, F., Akduman, G., ve Güven, G. (2009). Çocuklar ve trafik kazaları. *Ulaşım ve Trafik Güvenliği Dergisi*, 3(1), 16-19.
- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C., & Walker, D. (2013). *Introduction to research in education*. Cengage Learning.
- Aybek, B., ve Aslan, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ilkököl 4. sınıf trafik güvenliği dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 929-954.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hatipoğlu, S., Özdemir, S., ve Öztürk, E. (2012). Türkiye’de ilköğretim okullarında verilen trafik eğitiminin farklı ülkelerde verilen eğitimle karşılaştırılarak incelenmesi ve geliştirilmesi için öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 9-22.
- Özdemir, E. (2010). *Eğitici çizgi romanların altıncı sınıf öğrencilerinin ısı transferi kavramındaki başarıları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen, E., Genç, E., ve Kaya, Z. (2014). Trafik kazalarının nedenlerine ilişkin düşünceler ve trafikte farkındalık: Uşak ili örneği. *Optimum Ekonomi Yönetim Dergisi*, 1(1), 1-19.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sönmez, V. (1991). *Okul öncesi ve temel eğitimde trafik eğitiminin önemi*. 1. Trafik Şurası Bildirileri, EGM Trafik Daire Başkanlığı 30-31 Temmuz, Ankara, 392-393.
- Tahiroğlu, M. (2012). Değerler eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin trafik kurallarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 123 -136.

- Topkaya, Y., & Yılar, B. (2015). Analysis student views related to educative comics. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 106-117.
- Topkaya, Y. (2014). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Topkaya, Y. (2016a). The impact of instructional comics on the cognitive and affective learning about environmental problems. *Education and Science*, 41(187), 199-219.
- Topkaya, Y. (2016b). Doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 259-272.
- Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2016). The effect of educational comics on the academic achievement and attitude towards earthquake. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 46-54.
- Yıldırım, E. (2016). Examining opinions of classroom teacher candidates on educational comics. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 52-70.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Seçkin, Ankara.

Saygı Değerinin Aktarılmasında Eğitici izgi Romanlara Yönelik
Öğrenci Görüşleri (Yavuz TOPKAYA)

Saygı Değerinin Aktarılmasında Eğitici Çizgi Romanlara Yönelik Öğrenci Görüşleri

Yavuz TOPKAYA

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD.
topkayay@gmail.com

Özet

İnsan ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine olanak sağlayan belki de en önemli unsur saygıdır. Bu bağlamda insan ilişkilerini düzenini sağlayan ve o ilişkilere yön veren bu değer in öğretim programlarında yer alması elzem bir durum ve aynı zamanda bir gerekliliktir. Bireyin toplumsal varoluşunu sağlamasında önemli bir yere sahip olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına bakıldığında programda özellikle saygı değerinin çocuklara etkili bir şekilde benimsetilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın amacı saygı değerinin aktarılmasında eğitici çizgi romanların nasıl bir etki yarattığını ortaya koymaktır. Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Hatay ili Dörtyol ilçe merkezinde bir kamu okulunda öğrenimlerini sürdüren 13 6. sınıf öğrencisidir. Yapılan çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgusal çalışma tekniği kullanılmış ve öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen veriler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: öğrenciler programda yer alan saygı değerini eğitici çizgi romanlarda yer alan karakterler aracılığıyla çok iyi bir şekilde anladıklarını, çizgi romanlarda yer alan saygı değerine ilişkin ifadelerin komik olmasının dersi eğlenceli bir hale soktuğunu ve konuyla ilgili çizimlerin motivasyonlarını üst düzeye çıkardıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitici çizgi roman, saygı değeri, ortaokul öğrencileri

Student's Views on Training Line Noves for Transfer of Respect Value

Abstract

Respect is perhaps the most important factor that allows human relations to be carried out in a healthy way. In this context, it is essential and at the same time a necessity that this value, which regulates and directs human relations, should be included in the curriculum. When the Social Studies Course Curriculum, which has an important place in ensuring the social existence of the individual, is taken into consideration, it is pointed out that respect for children should be adopted effectively. The aim of this study is to reveal the effect of educational comics on the transfer of respect. The study is consisted of 13 6th grade students in a public school in Dörtyol district of Hatay province in the spring term of 2018-2019 academic year. In the study, factual study technique, one of the qualitative research designs, was used and the answers of the students to the open-ended questions in the semi-structured interview form were analyzed through content analysis. According to the data obtained from the study, the following results were reached: The students stated that they understood the value of respect in the program very well through the characters in the educational comic books, that the expressions about the respect value in comic books made the lesson enjoyable and they increased the motivation of the drawings on the subject.

Key Words: Educational comics, respect value, junior high school students

Giriş

Formal eğitimde yürütülen eğitim-öğretim etkinliklerinin en temel amacı yetişmekte olan bireylerin içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde entegre olmalarını sağlayarak o toplumla uyum içerisinde hareket edebilmelerini sağlamaktır. Bu uyumla bireylerin var olan yetenekleri ve davranışları eğitim faaliyetleriyle en son seviyeye kadar geliştirilip ve istendik yönde bu davranışlar değiştirilmektedir. Eğitim, bireylere sadece kuru bilgi yığınlarının sunulduğu yer değil aynı zamanda bilgi, beceri ve değerlerin sağlıklı bir şekilde bireylere aktarılması ve kazandırılacak bu değerler aracılığıyla toplumun sağlıklı bir şekilde ilerlemesi, gelişmesi hem ekonomik hem de sosyal açıdan üst düzeylere çıkmasını sağlamaktır. Bunun için de eski ve yeni değerlerin bağdaştırılarak yeni bir vizyonla öğrencilere sunulması gerekmektedir (Akdağ ve Taşkaya, 2011).

2000'li yıllarda dünyada özellikle eğitim alanında yaşanan yeni gelişmelerle birlikte birçok eğitim-öğretim etkinliklerinde toplu bir şekilde vizyon anlamında değişikliğe gidilmiştir. Bu değişim Türk Milli Eğitim Sistemi'nde de değişiklikleri zorunlu bir hale getirmiştir. Özellikle ders müfredatları değişmiş ve eğitim-öğretim etkinlikleri bu değişime paralel bir şekilde dizayn edilmiştir. Değişime uğrayan önemli derslerden biri de sosyal bilgiler eğitimi dersi olmuştur. Sosyal bilgiler dersi yaşanan gelişmelerle uygun bir şekilde değişime uğratılarak günün şartlarına uygun şekilde davranışlar sergileyen bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlayan bir ders haline dönüştürülmüştür. Programda yer alan değer, beceri ve kazanımlar disiplinler arası bir bakış açısıyla ele alınmış ve her tema/üniteye uygun bir değer, beceri ve kazanım dağılımı yaptırılmıştır (Tonga, 2013). Özellikle programın önemli bileşenlerinden biri olan değer kavramı diğer bileşenlerden daha fazla önem arz eden bir durumdur. Çünkü birey benimsediği değerler sistemine göre hayatını yaşar ve o şekilde davranışlar sergiler.

Değer eğitimi insanoğlunun olduğu her yerde yapılan üretilen bir eğitim şeklidir (Kirschenbaum, 1994). Değer eğitimi farklı şekillerde, zamanlarda ve farklı araçlarla insanlar tarafından benimsenen unsurlardır. Bazen aile, bazen akran grupları ve bazen de informal bir şekilde yaşam içerisinde değer kazanımı sağlanmış olur. Bu değer kazanım süreci insan yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir ve bu yüzden çok önem arz eden bir yere sahiptir. Bundan dolayı formal eğitimde değer aktarımında önemli bir enstrüman olan öğretmenler bu süreçte en önemli aktör olduğu söylenebilir (Coombs-Richardson ve Tolson, 2005). Bu denli önem arz eden değerler öğretim programlarının hem açık ve aynı zamanda da örtük amaçları içerisinde yer alan unsurlarıdır. Değer eğitimi okul sınırları içerisinde bir program dahilinde öğrencilere verilirken bu esnada sınıf ortamında meydana gelen kültürel ortamlar sayesinde bazı öğrenciler için de örtük bir şekilde değer eğitimi gerçekleştirilir (Demirel, 2009).

Çoğulcu bir toplumda değer eğitimi için bazı zorlukların da yaşanabileceği hiç şüphesiz ki unutulmamalıdır. Bu toplumlarda değerlerin nasıl öğretileceği, örneklerin nasıl verilebileceği ve bu değerlerin nasıl geliştirilebileceği yönünde zor ve karmaşık olan bazı durumlar söz konusudur. Değer eğitimi için ahlaki gelişim alanında yapılan tartışmalar iki zıt açıdan sürekli ele alınmıştır. Karakter eğitimi yaklaşımı olarak nitelendirilen kültürel normlar, sosyal ve ahlaki kültür açısından ele alınarak toplumun geleneklerine sıkı sıkıya bağlanarak ancak sağlıklı bir şekilde gelişme gösterir. Bu görüşü benimseyen kesim insan karakterlerinin özellikleri, dürüstlük, saygı, öz disiplin, cesaret vb. ahlaki desteklerdir (Prencipe ve Helwig, 2002).

Çalışmanın Amacı: Yapılan bu çalışmanın temel amacı saygı değerinin aktarılmasında eğitici çizgi romanların nasıl bir etki yarattığını ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacına uygun alt problemler ise şu şekildedir:

1. Değer öğretiminde eğitici çizgi romanlar nasıl bir etki yaratmaktadır?
2. Ders süreci üzerinde eğitici çizgi romanlar nasıl bir etki yaratmaktadır?
3. Eğitici çizgi romanlar duyuşsal öğrenmeler üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Saygı değerinin aktarılmasında eğitici çizgi romanlara yönelik öğrenci görüşlerinin incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni göz önüne alınarak yürütülmüştür. Olgu bilim tekniği, nitel araştırmanın doğası gereği kesin ve genellenebilir sonuçları ortaya koymada kısıtlı görülse de aslında bildiğimiz ama konu hakkında teferruatlı bir bilgiye sahip olmadığımız durumlarda var olan olguları daha net bir şekilde görmemize olanak sağlayan bir desendir (Büyüköztürk vd. 2011). Bu desende araştırmaya katılan bireylerin bir olguya ilişkin yaşantıları, algıları, olgulara yükledikleri anlamları (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ve deneyimlerinin açıklanarak yorumlanması söz konusudur (Ary, Jacobs, Sorensen and Walker, 2013).

Çalışma Grubu

Olgu bilim çalışmalarında katılımcıların var olan olguya ilişkin deneyimlerinin olması çok önem arz eden bir durumdur (Creswell, 2007). Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Hatay ili Dörtöyl ilçe merkezinde bir kamu okulunda öğrenimlerini sürdüren 13 6. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Saygı değerinin kazandırılmasına yönelik kullanılan eğitici çizgi romanlara karşı öğrenci görüşlerinin incelendiği bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin cevaplandırmaları için 3 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular, araştırmacıya incelemek istediği olguyu esnek bir biçimde ele alma imkânını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri elde etmek amacıyla öğrencilere yöneltilen soruların açık ve anlaşılır olmasını sağlamak için öncelikle hazırlanan görüşme formu çalışma grubu dışında 3 6. sınıf öğrencisine uygulanmış ve uzman görüşlerine de başvurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizindeki temel amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkileri ortaya koymaktır (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinde öncelikli olarak birbiriyle ilişkili olan veriler belli başlı kod ve temalar altında toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Patton, 1990). Ardından oluşturulan bu kod ve temalar farklı araştırmacıların görüşleriyle desteklenir (Creswell, 2007) ve araştırmaya katılan bireylerin ifadelerine de doğrudan yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada elde edilen veriler şu şekilde analiz edilmiştir: Birinci aşamada elde edilen veriler öncelikli olarak kodlanmıştır. İkinci aşamada elde edilen verilerin temaları belirlenmiştir. Üçüncü aşamada kodlar ve temalar düzenlenmiştir ve dördüncü aşamada ise elde edilen bulgular

araştırmacı/araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Verilerin analizi kısmında öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3... Ö13 şeklinde kodlanmış ve öğrencilerden elde edilen veriler transkript edilmiştir. Elde edilen verilerin frekans dağılımları (f) ile yüzdelere (%) tablolar aracılığıyla bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin bulgulara ait tablolara bu bölümde ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

2.Ders süreci üzerinde eğitici çizgi romanlar nasıl bir etki yaratmaktadır?

3.Eğitici çizgi romanlar duyuşsal öğrenmeler üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 1: Değer öğretiminde eğitici çizgi romanların sağladığı katkıya ait bulgular

Görüşler	Öğrenci (Ö)	f	%
Karakterler sayesinde değer aktarımının kolaylaşması	Ö1, Ö3, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13	6	46,15
Değeri belirginleştirmesi	Ö2, Ö8, Ö9, Ö12	4	30,77
Değer öğretimine karşı ilgi uyandırması	Ö4, Ö5, Ö6	3	28,08

Üniversite öğrencilerine yöneltilen “Değer öğretiminde eğitici çizgi romanlar nasıl bir etki yaratmaktadır?” sorusuna verilen cevaplar Tablo-1’de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo-1 incelendiğinde öğrencilerin 6’sı “Karakterler sayesinde değer aktarımının kolaylaşması” şeklinde görüş bildirmiştir. 4 öğrenci “Değeri belirginleştirmesi” cevabını verirken, 3 öğrenci ise “Değer öğretimine karşı ilgi uyandırması” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda yer alan görüşlere uygun düşen bazı ifadeler şu şekildedir: “Karakterlerin benimsediği görüşler değer öğretimini olumlu yönde etkiliyor.” (Ö7)

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 2: Ders süreci üzerinde eğitici çizgi romanların sağladığı etkiye ilişkin bulgular

Görüşler	Öğrenci (Ö)	f	%
Dersin komik bir şekilde işlenmesine olanak sağlaması	Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11	5	38,46
Dersin daha eğlenceli geçmesine neden olması	Ö1, Ö2, Ö8, Ö10	4	30,77
Derste tartışma yapmaya olanak sağlaması	Ö4, Ö6, Ö12, Ö13	4	30,77

Üniversite öğrencilerine yöneltilen “Ders süreci üzerinde eğitici çizgi romanlar nasıl bir etki yaratmaktadır?” sorusuna verilen cevaplar Tablo-2’de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo-2 incelendiğinde öğrencilerin 5’i “Dersin komik bir şekilde işlenmesine olanak sağlaması” şeklinde görüş bildirmiştir. 4 öğrenci “Dersin daha eğlenceli geçmesine neden olması” cevabını verirken yine 4 öğrenci ise “Derste tartışma yapmaya olanak sağlaması” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda yer alan görüşlere uygun düşen bazı ifadeler şu şekildedir: “Eğitici çizgi romanlar dersin acayip komik bir şekilde işlenmesine olanak sağladı. Çünkü karakterlerin bazıları özellikle sanki bizlerden biriymiş gibi geldi bizlere.” (Ö11)

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 3: Eğitici çizgi romanların duyuşsal öğrenmeler üzerindeki etkisine ilişkin bulgular

Görüşler	Öğrenci (Ö)	f	%
Derse yönelik motivasyonu üst düzeye çıkarması	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13	7	53,85
Mutluluk hissini yaratması	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9	4	30,77
Öğrencilerin rahatlık hissini yaşamalarına neden olması	Ö5, Ö12	2	15,38

Üniversite öğrencilerine yöneltilen “Eğitici çizgi romanlar duyuşsal öğrenmeler üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?” sorusuna verilen cevaplar Tablo-3’te ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo-3 incelendiğinde öğrencilerin 7’si “Derse yönelik motivasyonu üst düzeye çıkarması.” Şeklinde görüş bildirmiştir. 4 öğrenci “Mutluluk hissini yaratması” cevabını verirken, 2 öğrenci ise “Öğrencilerin rahatlık hissini yaşamalarına neden olması” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda yer alan görüşlere uygun düşen bazı ifadeler şu şekildedir: “*Eğitici çizgi romanlarla işlenen derste çok keyif aldım ve derse olan bakış açım değişti resmen.*” (Ö10)

Sonuç

Modern eğitim-öğretim etkinlikleri içerisinde özellikle derslerin daha zengin bir bakış açısıyla işlenmesi gerekliliği günümüzde artık karar alıcıların daha fazla konuya eğilmelerini zorunlu kılmıştır. Özellikle son yıllarda geliştirilen ve ders sürecinde konuların öğretilmesi üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğu kanıtlanan eğitici çizgi romanların hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeler üzerinde önemli bir etki yarattığını ortaya koymuştur (Özdemir, 2010; Topkaya, 2014; Topkaya ve Yılar, 2015; Topkaya, 2016a; Topkaya, 2016b; Topkaya ve Şimşek, 2016; Yıldırım, 2016) ortaya koymaktadır.

Yapılan bu çalışmanın amacı saygı değerinin aktarılmasında eğitici çizgi romanların nasıl bir etki yarattığını ortaya koymaktır. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde araştırılan alt problemlere ilişkin sonuçlara aşağıda ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin üniversite öğrencilerin görüşlerine ait bulgularına bakıldığında eğitici çizgi romanlarda yer alan karakterler sayesinde değer eğitiminin daha olumlu bir şekilde gerçekleştirildiği görüşü ön plana çıkmıştır.

İkinci alt probleme ilişkin öğrencilerin görüşlerine ait bulgularına bakıldığında eğitici çizgi romanlarla işlenen derslerin çok komik bir şekilde geçmesine olanak sağladığı görüşü ön plana çıkmıştır.

Üçüncü alt probleme ilişkin öğrenci görüşlerine ait bulgularına bakıldığında öğrencilerin eğitici çizgi romanların derse yönelik motivasyonu üst düzeye çıkardığı görüşünü paylaştıkları saptanmıştır.

Kaynakça

Akdağ, H. ve Taşkaya, S. M. (2011). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin sosyal bilgiler öğretimindeki yeri*. İçinde, Turan, R. ve Ulusoy, K. (Editörler), Sosyal bilgilerin temelleri (ss.293-318). Ankara: Pegem Akademi.

- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C., & Walker, D. (2013). *Introduction to research in education*. Cengage Learning.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coombs-Richardson, R., & Homer T. (2005). A Comparison of values rankings for selected American and Australian teachers. *Journal of Research in International Education*, 4(3), 263- 277.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demirel, M. (2009). A review of elementary education curricula in Turkey: Values and values education. *World Applied Sciences Journal*, 7(5), 670-678.
- Kirschenbaum, H. (1994). “100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings” Allyn & Bacon, Old Tappan, New Jersey.
- Özdemir, E. (2010). *Eğitici çizgi romanların altıncı sınıf öğrencilerinin ısı transferi kavramındaki başarısı üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Prencipe, A. and Helwig, C.C. (2002). “The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts”, *Child Development*, Volume 73, Number 3.
- Tonga, D. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Topkaya, Y., & Yılar, B. (2015). Analysis student views related to educative comics. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 106-117.
- Topkaya, Y. (2014). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Topkaya, Y. (2016a). The impact of instructional comics on the cognitive and affective learning about environmental problems. *Education and Science*, 41(187), 199-219.
- Topkaya, Y. (2016b). Doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 259-272.
- Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2016). The effect of educational comics on the academic achievement and attitude towards earthquake. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 46-54.
- Yıldırım, E. (2016). Examining opinions of classroom teacher candidates on educational comics. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 52-70.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Seçkin, Ankara.

Öğretmenlerin Sınıflarında Uyguladıkları Motivasyon Stratejileri
(Gizem SAYGILI)

Öğretmenlerin Sınıflarında Uyguladıkları Motivasyon Stratejileri

Gizem SAYGILI¹

¹Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail:gizemsaygili@kmu.edu.tr

Özet: Araştırmanın amacı öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları motivasyon stratejilerini belirlemektir. Nicel araştırma yaklaşımına göre desenlenen bu araştırma genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Isparta il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ise 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Isparta ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 321 kadın ve 407 erkek olmak üzere toplam 728 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Motivasyon Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Katılımcıların ölçek faktörlerinden aldıkları puanlara ilişkin ortalamaların belirlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları motivasyon stratejileri; “öğretmen davranışları”, “yaratıcılık”, “etkinlikler”, “gayret”, “amaç” ve “ödül verme”, “otonomi”, “ortam”, “ilgi”, “grup çalışması”, “kültür”, “öğrenciyle ilişki”, “sınıf kurallarını yerleştirme”, “özgüven”, “deneyimden yararlanma”, “öğrenci materyalleri” ve “öğrenciler arası karşılaştırma” boyutları bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılar, öğretmen davranışları, ortam, etkinlikler, öğrenciyle ilişki, özgüven, otonomi, deneyimden yararlanma, amaç, gayret ve öğrenciler arası karşılaştırma faktörlerinde yüksek düzeyde puanlar alırken, ilgi, kültür, grup çalışması, yaratıcılık, ödül verme, sınıf kurallarını yerleştirme ve öğrenci materyalleri faktörlerinden orta düzeyin üzerinde puanlar almıştır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, motivasyon, motivasyon stratejileri

Giriş

Öğretmenler, öğretme işiyle ilgilenen kişiler olmakla birlikte, üstlendikleri görevlerin önemi ve çeşitliliği bakımından toplumda saygın ve değerli kişiler olarak kabul edilmektedir. Öğretmenler, toplumda hem var olan hem de yeni bilgi, beceri ve değer birikimini yeni kuşaklara aktaran kişilerdir. Bu aktarım süreci öğretmenin sahip olduğu mesleki bilgi ve beceriler ile şekillenmektedir. Bu süreç, öğretmenin yaklaşımına, anlayışına, deneyimine ve aldığı eğitime bağlı olarak değişebilmektedir (Öztürk, 2005; Çelikkale ve İnandı, 2012). Öğretmenin eğitim sistemi içerisinde mevzuatla belirlenen temel görevlerine ek olarak öğrenciye, veliye, okula, yönetime, meslektaşlarına, çevreye ve topluma karşı görevleri bulunmaktadır. Öğretmenin mevzuatla belirlenen temel görevlerine ek olarak öğrenciye karşı görevleri bulunmaktadır. Bu görevleri yerine getirebilmesi için bir takım özel niteliklere ve mesleki becerilere sahip olması gerektiği birçok araştırmacı (Erden, 1999; Seferoğlu, 2004; Senemoğlu, 2003) tarafından eskiden beri vurgulanmaktadır. Öğretmenliğin; bilgi ve becerilerin yanı sıra tutum ve düzenli alışkanlıkları da gerektiren bir meslek olduğu alanyazında sık sık dile getirilmektedir. Bu durum,

öğrenme süreçlerinde öğretmen tutumlarının ve davranışlarının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Akpınar, 2010)

Öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri, yeterlilikleri, tutumlarını, davranışlarını farklı bakış açılarıyla ele alan araştırmacıların (Demirel, 1999; Güneş, 2016; Özoğlu, 2011) elde ettikleri sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; farklı özellikler üzerine odaklanıldığı ancak benzer bilgi ve becerilere işaret edildiği anlaşılmaktadır. Araştırmacılar, içsel ve dışsal motivasyonu geliştirebilme, bireysel farklılıkları destekleyebilme, ilgiyi ve başarıyı artırabilme, karakter geliştirebilme, ahlak kazandırabilme, ulusal ve küresel değerler kazandırabilme, düşünme becerilerini geliştirebilme, duygu gelişimini destekleyebilme, sosyalleştirebilme, öğrenciye adil ve eşit davranabilme, liderlik yapabilme, işbirliği içerisinde çalışabilme, rehberlik yapabilme gibi becerilere dikkat çekmişlerdir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili kaynaklarda, güdüleyicilik becerisine vurgu yapılmaktadır (Çelikten vd, 2005; Demirel, 1999). Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalardaki başarısının öğrenci başarısını doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Atıcı ve Cabaroğlu, 2013; Azar, 2010). Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin öğretmenin tutum ve davranışlarına göre farklılık gösterdiği bilinmektedir (Guthrie et al., 2006). Bu nedenle, öğrencilerin öğrenmeye nasıl motive edileceğinin bilinmesi, motivasyonun devamlılığının sağlanması ve öğrenciler için zevkli ve etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması gereklidir (Acat & Demiral, 2002; Akbaba, 2006; İspir et al, 2011).

Motivasyon, öğrencileri başarıya ulaşmaları, okulda sıkı çalışmalarını ve öğrenmeleri için harekete geçiren ve yönlendiren bir gücü ifade etmektedir (Adelman ve Taylor, 1986; Glynn, Aultman ve Owens, 2005; Lumsden, 1994; Martin, 2001). Öğrencilerin, öğrenme sürecinde daha istekli olmalarını sağlayan motivasyon itici bir güç olarak görülmektedir. Öğrencilerin davranışlarının yönünü, düzeyini, kararlılığını ve eğitim ortamında istenilen amaca ulaşmadaki hızını belirlemektedir (Acat& Demiral, 2002; Akbaba, 2006). Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları motivasyon stratejilerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada motivasyon stratejileri; “öğretmen davranışları”, “yaratıcılık”, “etkinlikler”, “gayret”, “amaç” ve “ödül verme”, “otonomi”, “ortam”, “ilgi”, “grup çalışması”, “kültür”, “öğrenciyle ilişki”, “sınıf kurallarını yerleştirme”, “özgüven”, “deneyimden yararlanma”, “öğrenci materyalleri” ve “öğrenciler arası karşılaştırma” boyutları bakımından incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları motivasyon stratejilerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007: 77–79). Araştırma, mevcut durumu ortaya çıkarmayı ve etraflıca açıklamayı hedeflediğinden betimsel bir çalışmadır (Çepni, 2005). Araştırma, nicel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, nicel teknikler kullanılarak çözümlenmiştir. Nicel araştırmalar, araştırmacının olay ve olgulara dışarıdan bakmasına olanak sağladığı için araştırmacının nesnel bir bakış açısı geliştirmesini sağlar (Balcı, 2011; Creswell, 2012).

Araştırma Evreni ve Örneklemi

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, 2007: 77–79). Bilindiği gibi tarama tipi araştırmalar büyük örneklem gruplarının araştırmaya konu olan özelliklerinin (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu vb.) belirlenmesi amacıyla yapılan betimsel araştırmalardır (Can, 2014: 8). Bu

araştırmanın evrenini Isparta il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ise 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Isparta ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 321 kadın ve 407 erkek olmak üzere toplam 728 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme; evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Bu örnekleme türünde evrendeki eleman türlerinden her birinden örnekleme girenlerin sayısı tümü ile şansa bırakılmıştır (Karasar, 2007: 113).

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde araştırmacı tarafından oluşturulan ve katılımcıların sahip oldukları demografik özellikleri (cinsiyet, brans, eğitim düzeyi, yaş, mesleki kıdem, vb) belirlemeyi amaçlayan kişisel bilgi formu yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise öğretmenlerin kullandıkları motivasyon stratejilerini belirlemeye yönelik ölçek yer almaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, Dörnyei (1994) tarafından geliştirilen, daha sonra Dörnyei ile Csizer'ın (1998) tarafından güncellenen ve Atay (2004) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Motivasyon Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Orijinal anketteki kategorilere bağlı kalınarak düzenlenen ölçekte: öğretmen davranışları (madde 1, 2), ortam (m. 3,4), etkinlikler (m. 5,6), öğrenciyle ilişki (m. 7), özgüven (m. 8,9,10,11), ilgi (m. 12,13,14,15), otonomi (m. 16, 17), deneyimden yararlanma (m. 18), amaç (m. 19, 20), kültür (m. 21,22), grup çalışması (m. 23, 24), gayret (m. 25), yararlılık (m. 26), ödül verme (m. 27), sınıf kurallarını yerleştirme {m. 28), öğrenci materyalleri (m. 29) ve öğrenciler arası karşılaştırma (m. 30) olarak tanımlanmıştır.

Bu araştırmada ölçek faktörlerine ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonucunda faktörlerin Cronbach's Alpha değerleri şu şekilde bulunmuştur. Öğretmen davranışları (.65), yaratıcılık (.63), etkinlikler (.64), gayret (.65), amaç (.66) ve ödül verme (.70) faktörlerinin orta düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Otonomi (.76), ortam (.77), ilgi (.77), grup çalışması (.77), kültür (.81), öğrenciyle ilişki (.84), sınıf kurallarını yerleştirme (.87), özgüven (.88), deneyimden yararlanma (.89), öğrenci materyalleri (.89) ve öğrenciler arası karşılaştırma (.92) faktörlerinin ise yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

İstatistiksel Analiz

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Katılımcıların ölçek faktörlerinden aldıkları puanlara ilişkin ortalamaların belirlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan 728 öğretmenin anket formlarından elde edilen bulguların istatistiksel sonuçlarına ve yorumlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları motivasyon stratejileri; “öğretmen davranışları”, “yaratıcılık”, “etkinlikler”, “gayret”, “amaç” ve “ödül verme”, “otonomi”, “ortam”, “ilgi”, “grup çalışması”, “kültür”, “öğrenciyle ilişki”, “sınıf kurallarını yerleştirme”, “özgüven”, “deneyimden yararlanma”, “öğrenci materyalleri” ve “öğrenciler arası karşılaştırma” boyutları bakımından incelenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Motivasyon Stratejileri Ölçeği Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Faktör	Madde	X	Ss
Öğretmen Davranışları	Derslere düzenli hazırlanmak	4.27	.749
	Derslere istekli girmek ve öğrenciye örnek olmak	4.47	.659
Ortam	Sınıfta olumlu bir ortam yaratmak	4.48	.616
	Sınıfta şaka yapmak, gülmek	3.95	.844
Etkinlikler	Anlaşılır yönergeler vermek	4.36	.679
	Her etkinliğin amacını ve yararını belirtmek	4.36	.715
Öğrenciyle İlişki	Öğrenciyle iyi ilişkiler kurmak	4.54	.613
Özgüven	Öğrenciye olumlu geri bildirimde bulunmak	4.42	.669
	Öğrencinin sınıfta başarıyı hissetmesini sağlamak	4.44	.639
	Hataları, öğrenmenin doğal bir parçası olarak görmek	4.39	.705
	Öğrencinin seviyesine uygun etkinlikler uygulamak	4.42	.629
İlgi	İlgi çekici etkinlikler uygulamak	4.13	.735
	Birçok farklı materyal kullanmak	3.94	.842
	Farklı türde etkinliklerle dersi işlemek	4.02	.796
	Öğrencinin öğrenmesini sadece notlarla değil, ilgisini çekerek sağlamak	4.35	.704
Otonomi	Öğrenciye yeni yapı/sözcük kullanımına cesaretlendirmek	4.23	.771
	Öğrenciden gelen soru ve diğer katılımları cesaretlendirmek	4.48	.631
Deneyimden Yararlanma	Konuyu öğrencinin deneyimlerini kullanabileceği şekilde işlemek	4.27	.718
Amaç	Öğrencinin öğrenmeye ilişkin gerçekçi amaçlara sahip olmasına yardımcı olmak	4.26	.692
	Öğrenciler için belirli öğrenme amaçları koymak	4.25	.701
Kültür	Öğrencinin hedef dilin kültürü ile tanışmasını sağlamak	4.10	.781
	Gerçeğe yakın materyaller kullanmak	4.07	.813
Grup Çalışması	Grup çalışmalarına yer vermek	3.80	.942
	Sınıf oturma düzenini zaman zaman değiştirmek.	3.74	1.062
Gayret	Öğrenciye başarı için en gerekli şeyin çaba olduğunu anlatmak	4.43	.738
Yaratıcılık	Dil öğrenmenin yararlarından söz etmek	4.08	.968
Ödül Verme	Notların yanı sıra öğrenciye farklı ödüller vermek	4.01	.948
Sınıf Kurallarını Yerleştirme	Öğrencinin önerdiği bazı sınıf kurallarını uygulamak	3.97	.874
Öğrenci Materyalleri	Öğrencinin sunabileceği veya sergileyebileceği etkinlikler veya materyaller hazırlanmasına fırsat tanımak	4.07	.829
Öğrenciler Arası Karşılaştırma	Bir öğrenciyi diğeri ile kıyaslamaktan kaçınmak	4.28	1.030

Sonuç

Öğretmen davranışları faktöründe, “derslere düzenli hazırlanmak” ve “derslere istekli girmek ve öğrenciye örnek olmak” stratejilerinin yüksek düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. Ortam faktöründe “sınıfta olumlu bir ortam yaratmak” stratejisinin yüksek düzeyde, “sınıfta şaka yapmak, gülmek” stratejisinin orta düzeyin üzerinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Etkinlikler faktöründe “anlaşılır yönergeler vermek” ve “her etkinliğin amacını ve yararını belirtmek” stratejilerinin yüksek düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrenciyle ilişki faktöründe “öğrenciyle iyi ilişkiler kurmak” stratejisinin yüksek düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. Öz güven faktöründe “öğrenciye olumlu geri bildirimde bulunmak”, “öğrencinin sınıfta başarıyı hissetmesini sağlamak”, “hataları, öğrenmenin doğal bir parçası olarak görmek” ve “öğrencinin seviyesine uygun etkinlikler uygulamak” stratejilerinin yüksek düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. İlgi faktöründe, “öğrencinin öğrenmesini sadece notlarla değil, ilgisini çekerek sağlamak” stratejisinin yüksek düzeyde kullanıldığı, “ilgi çekici etkinlikler uygulamak”, “birçok farklı materyal kullanmak” ve “farklı türde etkinliklerle dersi işlemek” stratejilerinin ise orta düzeyin üzerinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Otonomi faktöründe “öğrenciye yeni yapı/sözcük kullanımına cesaretlendirmek” ve “öğrenciden gelen soru ve diğer katılımları cesaretlendirmek” stratejilerinin yüksek düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. Deneyimden yararlanma faktöründe “konuyu öğrencinin deneyimlerini kullanabileceği şekilde işlemek” stratejisinin yüksek düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. Amaç faktöründe “öğrencinin öğrenmeye ilişkin gerçekçi amaçlara sahip olmasına yardımcı olmak” ve “öğrenciler için belirli öğrenme amaçları koymak” stratejisinin yüksek düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. Kültür faktöründe “öğrencinin hedef dilin kültürü ile tanışmasını sağlamak” ve “gerçeğe yakın materyaller kullanmak” stratejilerinin yüksek düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. Grup çalışmasında “grup çalışmalarına yer vermek” ve “sınıf oturma düzenini zaman zaman değiştirmek.” Gayret stratejisinde “öğrenciye başarı için en gerekli şeyin çaba olduğunu anlatmak” stratejisinin yüksek düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. Yaratıcılık faktöründe “dil öğrenmenin yararlarından söz etmek” stratejisinin orta düzeyin üzerinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Ödül verme faktöründe “notların yanı sıra öğrenciye farklı ödüller vermek” stratejisinin orta düzeyin üzerinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Sınıf kurallarını yerleştirme faktöründe “öğrencinin önerdiği bazı sınıf kurallarını uygulamak” stratejisinin orta düzeyin üzerinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrenci materyalleri faktöründe “öğrencinin sunabileceği veya sergileyebileceği etkinlikler veya materyaller hazırlanmasına fırsat tanımak” stratejisinin orta düzeyin üzerinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrenciler arası karşılaştırma faktöründe “bir öğrenciyi diğeri ile kıyaslamaktan kaçınmak” stratejisinin yüksek düzeyde kullanıldığı görülmektedir. Atay (2004) da öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları motivasyon stratejilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasının sonucunda, uygulama açısından öğrencinin ilgisini çekme, hedef dilin ait olduğu kültürü tanıtmak, grup çalışmaları ve öğrenci materyallerinin sunulmasına ilişkin motivasyon stratejilerinde öğretmenler arasında anlamlı farklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Kaynaklar

- Acat, M.B., & Demiral, S. (2002). Türkiye de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Adelman, H.S. & Taylor, L. (1986). Summary of the survey of fundamental concerns confronting the ld field. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 391-393.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.

- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü, *Eğitim Bir Sen Yayınları*, 6 (16), 16-20
- Atay, D. (2004) İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyon Stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 1, 99-108
- Atıcı, M., & Cabaroğlu, N. (2013). Davranış Yönetiminde Öğretmen Yetkinlik Algısı Ölçeği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 223-238.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma; Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem Akademi, 9.Baskı, Ankara.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. 2. Baskı. Ankara: pegem akademi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research; Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Fourth Edition, Pearson, Lincoln.
- Çelikkale, Ö., & İnandı, Y. (2012). İlköğretim öğretmenlerinde disiplin anlayışı ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inancının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 15-28.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Erol Ofset
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A., s.192.
- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen Yetiştirmenin Bugünü ve Geleceği: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Alkım Yayınları, s.35.
- Glynn, S.M., Aultman, L.P. & Owens, A.M. (2005). Motivation to learn in general education programs. *The Journal of General Education*, 54(2), 150-170.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences Of Stimulating Tasks On Reading Motivation And Comprehension. *The Journal Of Educational Research*, 99(4), 232-246.
- Güneş, F. (2016) Bilgiden Beceriye Sınırsız Eğitim, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, Sayı 1
- İspir, O.A., Ay, ZS., & Saygı, E. (2011). Üstün Başarılı Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematiğe Karşı Motivasyonları ve Düşünme Stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 235-246.

- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Lumsden, L.S. (1994). *Student motivation to learn*. ERIC Document Reproduction Service No. ED370200.
- Martin, A.J. (2001). The student motivation scale: a tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 11, 1- 20.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Politikası. *21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyum* (10-11 Aralık 2011).
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye 'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (2003) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (3. Baskı), Ankara: Gazi Kitapevi

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlük Yeterlik Algıları (Gizem SAYGILI)

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlük Yeterlik Algıları

Gizem SAYGILI¹

¹Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail:gizemsaygili@kmu.edu.tr

Özet: Çokkültürlük yeterliliğinin (bilgi, farkındalık ve beceri) boyutlarıyla kazanılması, kültürel farklılıkları algılamak, kabul etmek, bütünleşmek biçimindeki aşamalarla mümkün olmaktadır. Kültürel değerlerin aktarıcısı konumundaki öğretmenlerin kültüre duyarlı bireyler olması oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının çokkültürlük yeterlik algılarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırma Araştırma 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Burdur'da yürütülmüştür. Araştırmaya Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinin öğretmenlik bölümlerinde okuyan 153 erkek ve 366 kadın olmak üzere toplam 519 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik algılarının genel olarak orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlük, çokkültürlü toplum, öğretmen adayı

Giriş

Küreselleşme sürecinde insanların ve toplumların etkileşimi hız kazanmıştır. Söz konusu etkileşim sonucunda farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin ve toplumların bir arada yaşamaları zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Türkan ve diğ., 2016; Kaygusuz, 2012: 896). Bunun yanında özellikle gelişmiş ülkelerde ekonomik ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak farklı kültürel özelliklere sahip insanlar arasındaki etkileşim artmıştır (Salgur ve Gürsoy, 2015: 7). Farklı kültürel özelliklere sahip toplulukların bir arada yaşamaları bazı toplumların kültürel özelliklerinin değişmesine, bazı toplumlarda ise yeni kültürlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Demir-Şentürk, 2015: 165). Farklı kültürlerin bir arada yaşamaları ile ortaya çıkan kültürel çeşitlilikler literatürde çokkültürlülük, kültürel çoğulculuk, çokkültürcülük, çok ulusluluk ve çok etniklik gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Ceylan, 2015: 572). Etnik ve dini grupların yoğunlaştığı ülkelerdeki kültürel farklılıklar da çokkültürlülük olarak adlandırılmaktadır (Uydaş ve Genç, 2015: 417).

İki ya da daha fazla farklı yaşam tarzına sahip insanların bir arada yaşadığı toplumlar “çokkültürlü toplum” şeklinde tanımlanmaktadır (Pehlivan, 2014: 97; Hazır, 2012: 1). Burada ifade edilen farklılıklar insanların sahip oldukları din, dil, etnik köken, cinsiyet, yaş, engelli olma, mezhep, cinsel yönelim gibi farklılıkları ifade etmektedir (Polat ve Kılıç, 2013: 355). Bu kapsamda çok kültürlülük “Farklı dil, din, ırk, etnik köken ve kültürel özelliklere sahip toplulukları bir arada yaşama projesi” şeklinde ifade edilmektedir. Toplum içinde her insanın farklı bir yaşayış tarzı bulunmaktadır. Farklı yaşayış biçimine sahip olan insan topluluklarının arasında bazen anlaşmazlık ve çatışmalar çıktığı bilinmektedir. Söz konusu çatışma ve anlaşmazlıkların en aza indirilebilmesi için insanların çokkültürlü toplum kavramını benimsemeleri oldukça önemlidir

(Pehlivan, 2014: 97). Öğretmenler, kültürel değerlerin aktarılmasında büyük bir öneme sahiptir (Pehlivan, 2014: 96). Bu aktarım sürecinde öğretmenlerin, kültüre duyarlı bireyler olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin içerisinde bulunan bireylerin çokkültürlü yeterlik algılarının ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle yapılan bu araştırmada, öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik algıları incelenmiştir. Araştırma eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 519 öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmanın yürütülmesinde, genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. 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, 2007: 77-79). Araştırma, mevcut durumu ortaya çıkarmayı ve etraflıca açıklamayı hedeflediğinden betimsel bir çalışmadır (Çepni, 2005).

Araştırma Evreni ve Örnekleme

Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik algılarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırma 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Burdur'da yürütülmüştür. Araştırmaya Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinin öğretmenlik bölümlerinde okuyan 153 erkek ve 366 kadın olmak üzere toplam 519 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, eğitim fakültesi öğrencileri; örneklemini ise, basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 519 öğrenci oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme; evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Bu örnekleme türünde evrendeki eleman türlerinden her birinden örnekleme girenlerin sayısı tümü ile şansa bırakılmıştır (Karasar, 2007: 113).

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan ölçek 41 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .95 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan alt boyutlar bilgi, farkındalık ve beceri alt boyutlarıdır. Beceri alt boyutu bireyin çokkültürlülüğe ilişkin olarak bireyin ortaya koyması beklenen becerileri yansıtma düzeyini ifade etmektedir. Farkındalık alt boyutu bireyin farklı kültürlere yönelik vaziyet akışını yansıtmaktadır. Bilgi alt boyutu ise bireyin hem kendisi hem de çevresindeki bireylerin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma ve bilgiye ulaşmayı amaçlama düzeylerini ifade etmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011: 199-211).

İstatistiksel Analiz

Elde edilen verilerin analizi SPSS 22.0 programında yapılmıştır. İstatistiksel analizler yapılmadan önce Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nin güvenilirlik testi yapılmıştır. Test sonucunda farkındalık alt boyutuna ilişkin Cronbach's Alpha değeri .804 olarak bulunurken, beceri alt boyutuna ilişkin Cronbach's Alpha değeri .837 olarak bulunmuş ve bilgi alt boyutuna ilişkin Cronbach's Alpha değeri .810 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:224).

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan 519 öğretmen adayının anket formlarından elde edilen bulguların istatistiksel sonuçlarına ve yorumlarına yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik algılarına ilişkin bulgular aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Çok Kültürlülük Ölçeği Alt Boyut Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyut	Madde	X	Ss
Farkındalık	Farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları yadırgarım.	3.98	1.104
	Farklı kültürlere mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm.	4.09	1.132
	Her kültürün, korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım.	3.98	1.236
	Her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım.	3.83	1.180
	Etnik farklılıkların dile getirilmesinden rahatsızlık duyarım.	3.02	1.393
	Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.	3.25	1.236
	Bireylerin farklı inançlara sahip olmasını garipserim.	3.81	1.116
	Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.	2.80	1.146
	Farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım.	3.67	1.333
	Bizi değerli yapanın farklılıklarımız olduğuna inanırım.	3.76	1.137
	Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının toplumun parçalanmasına neden olacağına inanırım.	3.35	1.304
	Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.	3.85	1.072
	Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	3.97	1.029
	Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.	4.08	1.089
	Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.	3.79	1.147
	Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.	3.57	1.322
Beceri	Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm.	3.45	1.066
	Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.	2.81	1.291
	Yeni bilgileri öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak sunarım.	3.72	.995
	Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm.	3.86	1.099
	Sınıf ortamında farklı ideolojik görüşlerin dile getirilmesini engellerim.	3.28	1.267
	Eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim.	3.67	1.110
	Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösteririm.	3.59	1.095
	Grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim.	3.81	1.088
	Farklı etnik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım.	3.82	1.092
	Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.	3.45	1.019
	Çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim.	3.74	1.055

	İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.	3.76	1.013
	Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım.	3.82	1.017
	Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım.	3.39	.977
	Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.	3.58	1.164
	Öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım.	3.42	1.046
Bilgi	Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.	3.33	1.058
	Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim.	3.19	1.124
	Türkiye'deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim.	3.43	1.043
	Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım.	3.44	1.030
	Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.	3.68	1.055
	Farklı kültürlerle mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim.	3.42	1.012
	Farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim.	3.43	1.022
	Farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım.	3.41	1.051
	Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım.	3.63	1.024

Sonuç

Öğretmen adaylarının farkındalık alt boyutuyla ilgili algıları incelendiğinde, “çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının toplumun parçalanmasına neden olacağına inanırım”, “farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm”, “etnik farklılıkların dile getirilmesinden rahatsızlık duyarım” ve “benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim” maddelerindeki farkındalık düzeyi orta seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının, “farklı kültürlerle has davranış, değer ve tutumları yadırgarım”, “farklı kültürlerle mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm”, “bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım”, “her kültürün, korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım”, “değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım”, “farklı kültürleri tanımamın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım”, “her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım”, “bireylerin farklı inançlara sahip olmasını garipserim”, “her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım”, “bizi değerli yapanın farklılıklarımız olduğuna inanırım”, “farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım” ve “öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm” maddelerindeki farkındalık düzeyinin ise orta seviyenin üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının, beceri alt boyutuyla ilgili algıları değerlendirildiği zaman, “öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım”, “sınıf ortamında farklı ideolojik görüşlerin dile getirilmesini engellerim” ve “sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim” maddelerindeki beceri düzeyinin orta seviyede olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının, “öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm”, “farklı etnik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım”, “derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım”, “grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim”, “içinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm”, “çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim”, “yeni bilgileri öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak sunarım”, “eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim”, “ders

işlerken örneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösteririm”, “sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım”, “kendi kültürel geçmişimi sorgularım”, “öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm” ve “öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım” maddelerindeki beceri düzeyi ise orta seviyenin üzerinde olduğu görülmektedir. Bilgi boyutunda öğretmen adaylarının, “öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim” ve “farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim” maddelerindeki bilgi düzeyi orta seviyede olduğu görülmektedir. “Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim”, “öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım”, “farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım”, “Türkiye’deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim”, “farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim”, “farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim” ve “farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım” maddelerindeki bilgi düzeyi ise orta seviyenin üzerindedir. Öğretmenlerin çokkültürlülük konusundaki algılarını incelen diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda da öğretmenlerin, toplumsal ve kültürel farklılıklara duyarlı oldukları, toplumsal çeşitliliğe değer verdikleri (Thompson, 2009: Çoban, Karaman & Doğan, 2010), çokkültürlü eğitimi önemli (Renko ve Yoder, 1994) buldukları ifade edilmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik algılarının genel olarak orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ve literatürde yer alan araştırma bulguları ışığında şu değerlendirmelerde bulunabiliriz. Çokkültürlük yeterliliği (bilgi, farkındalık ve beceri) boyutlarıyla kazanılmasında, kültürel farklılıkları algılamak, kabul etmek, bütünleşmek biçimindeki aşamalarla mümkün olmaktadır. Diğer bir deyişle öğretmenin içinde yaşadığı toplumu, kültürel özellikleri ile birlikte tanınması ve toplumsal kültürü öğrenciye aktarması beklenmektedir. Bu nedenle toplumsal olaylara, topluma duyarlı olması ve karşılaştığı birtakım sorunları çözebilmek için çok yönlü düşünebilmesi hedeflenmektedir (Çelikten vd, 2005:207-237). Yani toplumsal süreçlerle meşgul olması, sorunları görebilmesi ve bunlar için çözüm yolları üretebilmesi, aldığı kararlar ile ilgili gelecekteki sonuçları tahmin edebilmesi ve ilgili çabalara katılması beklenmektedir. Bu bakımdan öğretmen yetiştirme programlarına çok kültürlü toplumlarda eğitim konulu ders eklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde öğretmen yetiştirme programlarının bu doğrultuda revize edilmesi gerektiğini belirten araştırmacılar da vardır (Bulut ve Başbay, 2015: 961).

Kaynaklar

- Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Perceptions of Multicultural Competence Scale: A Scale Development Study. *Education and Science*, 36(161), 199-212.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem akademi.
- Ceylan, C. (2015). Multiculturalism Debate in Turkey And Anatolian Alevism. *The Journal of International Social Research*, 8(37), 571-582.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Erol Ofset

- Çoban, A.E., Karaman, N.G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1): 125-131.
- Demir-Sentürk, H. (2015). The Paradigmatic Chaos in Arts Education: Detection of Resistance and Reconciliation Educational Character of the New Cultural Potential. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*, 34(1), 165-175.
- Hazır, M. (2012). Çokkültürlülük Teorisine Çağdaş Katkılar ve Bireysel Haklar-Grup Hakları Ekseninde Çokkültürlülüğü Tartışmak. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 1-28.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kaygusuz, C. (2012). Psychological counselling within the context of globalization and multiculturalism. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 985-902.
- Pehlivan, H. (2014). An Analysis Of General High School Teachers' Multicultural Self-Perception in Terms of Their Socio-Economic Status. *Buca Faculty of Education Journal*, 38, 95-111.
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Multicultural Education in Turkey And Teachers' Competencies in Multicultural Education. *YYU Journal Of Education Faculty*, 10(1), 352-372.
- Renko, Y. K. & Yoder, J. H. (1994). "Education for international understanding: a comparison for attitudes and self-perceived skills of teacher education students in Finland and California". A paper presented in Annual Conference of the Comparative Education Society of Europe. 28 June, Copenhagen.
- Salgur, S. & A.,Gursoy, A. (2015). Multicultural Education And Teacher's Characteristics. *Euromentor Journal*, 6(3), 7-17.
- Thompson, F. (2009). The instruction and assessment of multicultural dispositions in teacher and counselor education. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 15, 32-54.
- Türkan, A., Aydın, H., & Üner, S. S. (2016). The Relationship between Teacher Candidates' Attitudes towards Multicultural Education and Their Epistemological Beliefs. *Elementary Education Online*, 15(1), 148-159.
- Uydaş, & İ.,Genç, S. Z. (2015). Evaluating High School Students' Views on Multiculturalism Within The Framework of Global Citizenship. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 4(1), 416-429.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 224

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bakış Açısıyla Temel Fen Bilimleri (Nimet
AKBEN)

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bakış Açısıyla Temel Fen Bilimleri

Nimet Akben¹

¹Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, nakben@ankara.edu.tr

Özet: 2013 yılında yenilenen öğretmen yetiştirme programlarıyla sınıf öğretmenliği programlarında değişikliğe gidilmiş ve fizik, kimya, biyoloji dersleri kaldırılarak, bu alanlardaki temel bilgileri içeren “İlkokulda Temel Fen Bilimleri” dersi konulmuştur. Önceleri haftada 2’şer saat olmak üzere üç ayrı fen alan bilgisi dersi alan sınıf öğretmeni adayları 2018-2019 öğretim yılının birinci sınıfının ikinci yarıyılında haftada 3 saat fen bilimleri dersi almaya başlamışlardır. Bu durumda 2017-2018 öğretim yılında birinci sınıfta olan öğretmen adayları Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerini alırken, 2018-2019 öğretim yılında birinci sınıfa kayıt olan adaylar Temel Fen Bilimleri dersi almışlardır. Bu duruma dayalı olarak bu çalışmada iki ayrı öğretim yılında ayrı ayrı fen dersleri alan adayların bu derslerden beklentileri ve bu derslerin adaylara kazandırdıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma modellerinden olgu bilimsel yaklaşımın kullanıldığı bu çalışmaya 2. sınıfta öğrenim gören 20, 3. sınıfta öğrenim gören 17 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma bulguları adayların fen bilimleri konularını öğrencilere öğreteceklerinde daha detaylı bilmeleri gerektiği düşüncesinde olduklarını fakat Temel Fen Bilimleri ders saatini yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen eğitimi, temel fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji

Giriş

1998 ve 2006 yıllarında revize edilen öğretmen yetiştirme programları, son olarak 2017 yılında yeniden düzenlenmiş ve 2018 yılında yapılan güncellemeyle 2018-2019 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 1998; 2007; 2018). Yapılan bu çalışma çerçevesinde, sınıf öğretmenliği lisans programlardaki fen alan dersleri incelendiğinde; 1998 yılındaki programa göre sınıf öğretmeni adaylarını 1. yarıyılıda haftada 3 saat “Canlılar Bilimi”, 2. yarıyılıda haftada 3 saat “Genel Kimya” dersi ve 3. yarıyılıda yine haftada 3 saat “Genel Fizik” derslerini aldıkları görülmektedir. Yani adaylar eğitim süreçlerinde toplam olarak 9 saatlik genel fen bilimleri eğitimi almışlardır. 2007 yılında yenilenen program ile fen alan derslerinin yarıyılları aynı kalmış fakat ders saatleri haftada 2 saat olarak değiştirilmiştir. 2017’de yenilenerek 2018’de güncellenen günümüz programında ise yukarıda sözü edilen fen alan derslerinin yerini yalnızca 2. yarıyılıda okutulan “İlkokulda Temel Fen Bilimleri” dersi almış ve ders saati haftada 3 saat olarak belirlenmiştir. Bu durumda; 1998 programını ile haftada 9 saat fen alan dersi eğitimi alan sınıf öğretmeni adayları 2018 programı ile haftada 3saat fen alan dersi almaya başlamışlardır.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında Yer Alan Fen Alan Dersleri

Sınıf Öğretmenliği Lisans Prog.	Dersler	Okutulduğu Yarıyıl	Haftalık Ders saatleri	Toplam Ders saatleri
1998	Canlılar Bilimi	1.Yarıyıl	3	9
	Genel Kimya	2.Yarıyıl	3	
	Genel Fizik	3.Yarıyıl	3	
2007	Canlılar Bilimi	1.Yarıyıl	2	6
	Genel Kimya	2.Yarıyıl	2	
	Genel Fizik	3.Yarıyıl	2	
2018	İlkokulda Temel Fen Bilimleri	1.Yarıyıl	3	3

Ülkemizde 2012-2013 öğretim döneminde uygulanmaya başlanan 4+4+4 eğitim sistemi ile sınıf öğretmenlerinin verecekleri fen eğitimi 4. ve 5. sınıf yerine 3. ve 4. sınıf düzeyine alınmış ve içerik oldukça temel düzeye indirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının da fen bilimleri kavramlarını çok temel düzeyde öğrenmeleri hedeflenmiş ve yukarıda söz edilen değişikliklere gidilmiştir. Bir anlamda öğretmen adaylarının fen kavramlarını öğretecekleri düzeyde bilmeleri yeterli görülmüştür. Yapılan bu değişiklik sonucu 2017-2018 öğretim yılında 1. Sınıfta eğitim alan öğrenciler (bu yıl 3. sınıf olan öğrenciler) Canlılar Bilimi, Genel Kimya ve Genel Fizik derslerini alırken, 2018-2019 öğretim yılında 1. Sınıfı okuyan öğrenciler (bu yıl 2. sınıf olan öğrenciler) yalnızca İlkokulda Temel Fen Bilimleri dersini almışlardır. Bu durumda aralarında yalnızca bir sınıf fark olan ve meslek yaşamlarında aynı öğretim programını uygulayacak 2. ve 3.sınıf öğrencileri arasında fen alan bilgisi bakımından önemli bir farkın oluştuğu düşünülmektedir. Acaba aynı fakültenin öğrencileri bu farklılığa nasıl bakmaktadır ve bunun meslek yaşamlarına nasıl bir etkisi olacağını düşünmektedirler? Bu amaçla bu çalışmada 2019-2020 öğretim yılında sınıf öğretmenliği programının 2. ve 3. Sınıf öğrencilerine bir anket uygulanarak aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bakış Açısıyla İlkokulda Temel Fen Bilimleri Dersi

Yöntem

Araştırma, 2019-2020 öğretim yılı Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim alan 2. ve 3.sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya 2. Sınıftan 17 kadın, 3 erkek olmak üzere toplam 20, 3. sınıftan 13 kadın ve 4 erkek olmak üzere toplam 17 öğretmen adayı katılmıştır. Görüşlerin belirlenmesinde nitel veri toplama amacıyla kullanılan tekniklerden bir teknik olan açık uçlu soru formları kullanılmış ve 2. ve 3.sınıf öğrencilerine yönlendirilen sorularla araştırma sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma modellerinden olgu bilimsel (fenomenolojik) yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmacının, bir ya da daha fazla katılımcının bir fenomeni (olay, durum, kavram vb.) nasıl deneyimlediğini açıklamaya çalıştığı bu yaklaşımla (Christensen, Johnson, Turner, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2008) öğretmen adaylarının farklı programlardaki fen alan derslerine ilişkin eleştirel bakışları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada, kullanılan açık uçlu soru formu, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. İç geçerliği sağlanabilmesi için alan uzmanı görüşüne başvurulmuş ve uzman tarafından yapılan öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanabilmesi için de açık uçlu soru formları hem araştırmacı hem de bir diğer uzman tarafından değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Açık uçlu soru formunda verilen cevaplarla görüşler belirlenmiş ve elde edilen kodların sıklık frekans ve yüzde oranları tespit edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorusuna cevap bulabilmek için 2. ve 3. sınıf öğrencilerine yöneltilen sorulara verilen cevaplardan elde edilen kodların sıklık frekans ve yüzde oranları verilmiştir.

Öğretmen adaylarına yöneltilen ilk iki soru, almış oldukları Fen Bilimleri ya da Fizik, Kimya, Biyoloji derslerin diğer programdaki derslerle karşılaştırması durumunda olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğu idi. 2. Sınıf öğrencilerine yöneltilen “Fizik /Kimya /Biyoloji dersleri yerine tek Fen Bilimleri dersi almanın olumlu yanları” sorusuna verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 2. Sınıf öğrencilerinin “Fizik /Kimya /Biyoloji dersleri yerine tek Fen Bilimleri dersi almanın olumlu yanları” sorusuna verdiklerin cevapların frekans ve yüzde oranları.

GÖRÜŞLER	f	%
Öğrencilere tek tek Fizik, Kimya, Biyoloji anlatılmayacağı için tek görmek	8	40
Tek ders altında toplanması.	3	15
Tek ders adı altında dersler arasındaki ilişkini daha iyi anlaşılması	2	10
Tek derse çalışmak sınav açısından kolay olması.	2	10
Olumlu yanı yok.	2	10
Konuların detaylı olmaması	2	10
Fizik dersini sevmediğim için tek tek almamak iyi oldu.	1	5
Toplam	20	100

Tablo 2’deki değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının % 40’nın ilerideki meslek yaşamlarında yalnızca Fen Bilimleri dersi verecekleri için bu isim altında tek ders almalarını avantaj olarak gördüklerini anlaşılmaktadır. Adayların % 10’uda konuların detaylı olmamasını avantaj olarak değerlendirmektedir.

Aynı içerikteki soru 3. Sınıf öğretmen adaylarına sorulmuş ve adayların “Fen Bilimleri dersi yerine Fizik /Kimya /Biyoloji dersleri almanızın olumlu yanları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. 3. Sınıf öğrencilerinin “Fen Bilimleri dersi yerine Fizik /Kimya /Biyoloji dersleri almalarının olumlu yanları” sorusuna verdiklerin cevapların frekans ve yüzde oranları.

GÖRÜŞLER	f	%
Öğrencinin sorabileceği pek çok soruya cevap verebilecek bilgileri edinmiş olmak. (Bilgileri derinlemesine öğrenme)	13	76,5
Dersler arasındaki bağıntıyı daha rahat kurabilmek.	3	17,6
Kendi kişisel gelişimlerini daha çok arttırabilmek.	1	5,9
Toplam	17	100

Tablo 3’deki değerler adayların büyük çoğunluğunun (% 76.5) fen alan derslerini tek tek almalarını bir avantaj olarak gördüklerini ve bilgileri derinlemesine öğrenmenin meslek yaşamları için olumlu olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarının, aldıkları dersin/derslerin olumsuz yanlarına ilişkin görüşleri Tablo 4 ve Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Sınıf öğrencilerinin “Fizik /Kimya /Biyoloji dersleri yerine tek Fen Bilimleri dersi almanın olumsuz yanları” sorusuna verdiklerin cevapların frekans ve yüzde oranları.

GÖRÜŞLER	f	%
Konuların içeriklerinin dar olması ve zaman azlığı nedeniyle de eksik öğrenilmesi.	15	75
Olumsuz yanının olmaması.	3	15
3 dersin bir arada çok yoğun olması.	2	10
Toplam	20	100

Tablo 4’deki değerler 2. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (% 75’nin) konuları yeterli düzeyde öğrenemedikleri düşüncesinde olduklarını göstermektedir. Ayrıca adayların % 10’u da üç farklı alanın aynı ders kapsamında olmasında dolayı çok yoğun olduğu görüşündedir.

Tablo 5. 3. Sınıf öğrencilerinin “Fen Bilimleri dersi yerine Fizik /Kimya /Biyoloji dersleri almalarının olumsuz yanları” sorusuna verdiklerin cevapların frekans ve yüzde oranları

GÖRÜŞLER	f	%
Alanlarına göre konuların fazla kapsamlı olması.	7	41,3
Kimi zaman konuların ağır gelmesi.	3	17,6
Olumsuz yanının olmaması.	3	17,6
Yorucu olması.	3	17,6
Konuların fazla detaylı olması nedeniyle zaman zaman dikkat dağınıklığı olması.	1	5,9
Toplam	17	100

Tablo 5’deki değerler incelendiğinde ise adayların % 41.3’ünün dersi çok kapsamlı bulduğu ve %17.6’sına da konuların ağır geldiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında adaylara yöneltilen son soruda aldıkları dersin/derslerin gerekliliği ne yönelik kendilerine dört farklı görüş yöneltilmiş ve bu görüşlerden hangisine katıldıkları sorulmuştur. Bu soruya ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6. 2. Sınıf öğrencilerinin “Temel Fen bilimleri dersinin gerekliliği nedir?” sorusuna verdiklerin cevapların frekans ve yüzde oranları.

Dersin Gerekliliği	f	%
Benim üniversiteye gelmeden önce sahip olduğum fen alan bilgisi benim ilerideki mesleğim için yeterliydi. Bu derse gerek yoktu.		
İleride öğrencilere anlatacağı kadarını bilmesem de olur. Sonra çalışabilirim.	1	5
İleride öğrencilere anlatacağı kadarını bilmem yeterlidir.	1	5
İleride öğrencilere anlatacağı kadarını bilmem yeterli değildir. Benim daha ileri düzeyde bilgiye sahip olmam gerekir.	18	90
Toplam	20	100

Tablo 6'daki değerler 2. sınıf öğrencilerinin % 90'nının öğrenciye öğreteceği düzeyin üstünde bilgiye sahip olması gerektiği düşüncesinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. 3. Sınıf öğrencilerinin “Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerinin gerekliliği nedir?” sorusuna verdiklerin cevapların frekans ve yüzde oranları.

Dersin Gerekliliği	f	%
Benim üniversiteye gelmeden önce sahip olduğum fen alan bilgisi benim ilerideki mesleğim için yeterliydi. Bu derse gerek yoktu.		
İleride öğrencilere anlatacağı kadarını bilmesem de olur. Sonra çalışabilirim.		
İleride öğrencilere anlatacağı kadarını bilmem yeterlidir.	2	11.77
İleride öğrencilere anlatacağı kadarını bilmem yeterli değildir. Benim daha ileri düzeyde bilgiye sahip olmam gerekir.	15	88.23
Toplam	17	100

3. sınıf öğrencilerinin de %88.23'ü 2. Sınıf öğrencileri ile aynı görüştedir ve öğrenciye öğreteceği düzeyin üstünde bilgiye sahip olması gerektiği düşünmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında 2. ve 3. Sınıfta okuyan sınıf öğretmeni adaylarına yöneltilen sorular sonunda elde edilen veriler incelendiğinde dikkati çeken ilk bulgu adayların büyük bir çoğunluğunun öğrencilerine öğretecekleri bilgiden daha fazlasına sahip olmaları gerektiği düşüncesinde olmalarıdır. Fakat bunu yanı sıra 3. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmı Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerini kapsamlı bulmaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte, 2. sınıf öğrencileri de üç ayrı ders yerine Temel Fen Bilimleri dersini tercih etmektedir. Bu durumda Fizik, Kimya ve Biyoloji dersleri yerine Temel Fen Bilimleri dersinin daha etkili olabileceği düşünülebilir.

Elde edilen bulgular, Temel Fen Bilimleri dersinin zamanın yeterli olmadığını ve içeriklerin yeterince detaylandırılmadığını göstermektedir. Üç dersin ayrı ayrı alınması durumunda da içeriğin ağır olduğu görüşü dikkate alındığında Temel Fen Bilimleri dersi için ayrılan zamanın artırılmasının, dersin daha iyi kavranabilmesi için önemli olabileceği söylenebilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak ayrıca, üç dersin ayrı olarak verilmesi ya da yalnızca Temel Fen Bilimleri Dersi verilmesi durumlarında dersler arasındaki bağlantının kurulmasının önemli olduğu ifade edilebilir. Böylece adaylar fen bilimlerinin birbiri ile ilişkisini daha kolay anlayabilecek ve bunları meslek yaşamlarına yansıtabileceklerdir.

Kaynaklar

- Yükseköğretim Kurulu (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans programları. Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans programları. Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans programları. Ankara.
<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden ulaşılmıştır.
- Christensen, L B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Research methods design and analysis. Çeviri Ed: A. Aypay. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaokul Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri, Ebeveynlerin Kişilik
Özellikleri Farkındalığı ve Eğitimi (Yunus HASTUNÇ)

Ortaokul Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri, Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri Farkındalığı ve Eğitimi

Yunus HASTUNÇ

Sıirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail: yhastunc@gmail.com

Özet: Eğitim süreçlerinde temel olarak amaçlanan çıktılardan bir tanesi de bireylerin yetişmiş ve kalifiye bir şekilde iş yaşantısına atılmalarıdır. Bu amaç doğrultusunda okullarda sunulan rehberlik hizmetleri kapsamında öğrencilere mesleki ve kariyer gelişimleri ile ilgili hizmetler sunulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 2023 Eğitim Vizyonunda da belirtildiği üzere bu konu hakkında uygulamalarda çeşitli eksiklikler olduğu gözlenmektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak bu türden bir kariyer rehberliği yürütülmesi oldukça önemlidir.

Okullarda verilen kariyer rehberliği hizmetleri öğrencilerin kişilik özellikleri temel alınarak şekillendirilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin eğitim süreçleri boyunca öğrencileri hakkındaki gözlemleri de kariyer seçimlerinin şekillenmesini etkilemektedir. Üçüncü olarak ise ailelerin yönlendirme ve beklentileri de öğrencilerin kariyer seçimlerinde etkili olmaktadır.

Meslek seçimini etkileyen pek çok faktör arasında bireylerin ilgileri, ebeveyn beklentileri, iş bulma imkânları, mesleklerin ekonomik ve sosyal getirileri, devlet politikaları vb. faktörler gösterilmektedir (Arslan, Güripek & İnce, 2017). Bireylerin kariyer hevesleri ve gelişimleri arasında sayılan bu sebepler arasında ise ebeveynlerin yeri ise oldukça önemlidir (Middleton & Loughhead, 1993). Eğitimli anne babaların eğitim paydaşı olarak çocukların eğitim süreçlerine katkıları biliniyor olsa da eğitimsiz anne babaların da yapılacak uygulamalarla bu süreçlere önemli katkı sunabilecekleri belirtilmiştir (Menheere & Hooge, 2010).

Kişilik özellikleri de yukarıda sayılan faktörlerin yanında kariyer seçiminde önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalarda kişilik özellikleri ile kariyer seçimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Gökdeniz & Merdan, 2016). Kariyer seçiminde önemli olan iki faktör ebeveyn etkisi ve kişilik özellikleri olarak ele alındığında, ebeveynlerin öğrencilerin kişilik özellikleri hakkındaki farkındalığının önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bu problem durumundan yola çıkarak bu çalışmada, ebeveynlerin çocuklarının kişilik özellikleri hakkındaki farkındalıklarının belirlenmesi ve ebeveynlere yönelik kişilik farkındalığı eğitimlerinin etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanarak ortaokulda öğrencisi olan velilerle görüşülecek ve öğrencilerinin kişilik özellikleri ile ilgili neler düşündükleri hakkında veriler toplanacaktır. Ardından bu velilere kişilik özellikleri ve meslek seçimiyle ilgili eğitim verilerek çocuklarının meslek ve kariyer seçimlerinde oynadıkları roller hakkında farkındalıklarının artırılması sağlanacaktır. Verilen eğitimlerin sonucunda tekrar görüşmeler yapıp farkındalık eğitimine yönelik değerlendirmeler yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: kişilik özellikleri, farkındalık, eğitim

Kaynakça

- Arslan, E., Güripek, E., & Ince, C. (2017). Kişilik özellikleri ve meslek seçimi ilişkisi: turizm öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kesit Akademi Dergisi*, 11, 200-217.
- Gökdeniz, İ. & Merdan, E. (2016). Kişilik ile kariyer seçimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 23-36.
- Menheere, A. & Hooge, E. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network (JETEN)*. 6.
- Middleton, E. B., & Loughhead, T. A. (1993). Parental Influence on Career Development: An Integrative Framework for Adolescent Career Counseling. *Journal of Career Development*, 19(3), 161–173.

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Motivasyonlarının
Farklı Değişkenler Açısında İncelenmesi (Nimet AKBEN)

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısında İncelenmesi

Fesih SARIGÜL¹, Sacide Güzin MAZMAN AKAR²

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi, fesih.sarigul@usak.edu.tr

² Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, guzin.mazman@usak.edu.tr

Özet: Son yıllarda geniş bir kitleye hitap eden ve her yıl giderek sektörü büyütmekte olan dijital oyunlar, özellikle çocukların ilgisini önemli ölçüde çekmektedir. Dünyada 1 milyarın üzerinde ve Türkiye’de ise 20 milyonun üzerinde dijital oyun oynayan birey bulunmaktadır. Dijital oyunlar, her yaş grubu tarafından giderek tercih edilmekle beraber özellikle erken çocukluk döneminde de kullanılmaktadır. Dijital oyunlar, çocukların oyun oynama sırasında, problem çözme, keşfetme, düşünme, akıl yürütme, paylaşma, iletişim kurma, güç, denge, koordinasyon, kendini organize etme, problem çözme, iletişim kurma, takım çalışması, işbirliği ile öğrenme ve kritik düşünme gibi beceriler kazandırmaktadır. Bu noktada çocukların dijital oyunları oynama motivasyonlarının kaynaklarının belirlenmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonlarının farklı değişkenler açısından belirlemeye çalışmaktır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu 2018-2019 güz yarıyılında Balıkesir ve Uşak illerinde öğrenim görmekte olan 133 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubu, seçkisiz örneklemeden basit örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Hazar ve Demir (2018) tarafından geliştirilen “Dijital Oyun Oynama Motivasyonu Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, oyun oynama sıklığı, oyun oynarken en sık kullanılan araç, en sık oynanan oyun türü ve oyun oynama tercihlerine (çevrimiçi-çevrimdışı) ilişkin sorular yer almıştır. “Dijital Oyun Oynama Motivasyonu Ölçeğinde” ise “başarı ve canlanma”, “sosyal kabul ve merak” ve “belirsizlik” olmak üzere üç alt faktör olmak üzere toplamda 19 maddeden oluşan oyun oynama motivasyonuna ilişkin sorular yer almıştır. Veri analizinde betimsel istatistiklerden, bağımsız örneklemler t- testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizinden yararlanılmıştır. Çalışma sonunda ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonlarının cinsiyete göre, oyun oynama sıklıklarına, oyun oynarken en sık kullandıkları araca göre ve en sık oynadıkları oyun türüne göre anlamlı farklılık gösterirken, oyun oynama tercihlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Çalışmanın bulgularına göre erkeklerin oyun oynama motivasyonlarının kızlara göre anlamlı derece yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer yandan günde “5 saatten fazla” oyun oynayanların motivasyonlarının “günde 1 saatten az” oynayanlardan daha yüksek olduğu, en sık oyun oynadıkları araca göre ise bilgisayardan oyun oynayanların tablet ve akıllı telefondan oyun oynayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek motivasyona sahip olduğu bulunmuştur. Son olarak oyun türüne göre “savaş ve strateji” oyunu oynayanlarının “bulmaca ve zekâ” türü oyun oynayanlardan daha yüksek motivasyona sahip olduğu sonucuna ulaşılırken, çevrimiçi ya da çevrim dışı oyun oynama tercihine göre dijital oyun oynama motivasyonunun farklılaşmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dijital Oyunlar, Oyun Oynama Motivasyonu, Ortaokul Öğrencileri

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretim Sürecine İlişkin
Metafor Algıları (Hatice DEĞİRMENCI GÜNDOĞMUŞ)

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Metafor Algıları

Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ
Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, haticedegirmenci07@gmail.com

Özet: İlkokuma yazma öğretim sürecinin niteliği bireyin hayatını önemli derecede etkilemektedir. Okuma yazma becerisini geliştirmek için temel olan ilkökuma yazma öğretim sürecinin en doğru şekilde planlanması ve yürütülmesi gerekmektedir. Bu süreç birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğrenme süreci için oldukça hassas ve kritik bir dönem iken sınıf öğretmenleri için zorlu bir süreç olabilmektedir. Metaforlar, bir kavramı anlatmak için başka kavramlar kullanmak, anlatımı kuvvetlendirmek, dili zenginleştirmek ve düşünceleri dilsel eylemlere en etkili bir biçimde dönüştürmek için kullanılmaktadır (Yalçın & Erginer, 2012). Zihinde iyi bilinen ile daha az bilinen iki şey arasında benzetme yapılarak metafor oluşturulur (Kırmızı & Çelik, 2015). Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretim sürecine yüklediği anlamları tespit etmek bu sürecin niteliğini artırmaya yardımcı olabilir. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, ilkökuma yazma öğretim sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin metafor algılarını tespit etmektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemine uygun olarak olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli illerde görev yapmakta olan 77 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “İlkokuma yazma öğretim süreci ... gibidir. Çünkü ...” şeklinde oluşturulmuş form kullanılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Verilerin analizi dokümanların elektronik ortama aktarılması ve ayıklanması, metafor ve gereksizlerin sınıflandırılması, kavramsal kategorilerin oluşturulması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, frekans ve yüzde hesaplamaları aşamalarından oluşmaktadır. Araştırma bulgularında, sınıf öğretmenlerinin genel olarak ilkökuma yazma sürecine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: metafor, algı, ilkökuma yazma öğretim süreci, öğretmen.

Giriş

Okuma ve okunandan anlam çıkarma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2010). Bilginin hızla değiştiği bir dönemde okuma yazma becerilerinin bireylerin hayatındaki önemi artmaktadır. Bireylerin okuma yazma becerilerindeki nitelik; kişisel, toplumsal gelişim ve değişimlere imkân tanımaktadır. Bireylerin planlı bir şekilde okuma yazma öğrenme süreci ilkökula birinci sınıfta başlamaktadır.

Çizgi çizmenin öğrenilmesiyle başlayan süreç yerini harflere, hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere bırakmaktadır. Nitelikli okuma yazma becerilerinin öğretilmesi sürecinin temelini ilkökula birinci sınıf oluşturmaktadır. Çünkü ilkökuma yazma öğretim sürecinde kazandırılan becerilerin niteliği, bireyin gelecekteki okuma yazma ve akademik başarısını etkilemektedir (Stanovich, 1986).

Yani bireylerin yaşamlarını kaliteli bir biçimde sürdürebilmesinde okuma yazma becerilerini kazanmaları önemli bir rol oynamaktadır. Yılmaz'a göre (2014); iyi okuma yapanlar, kelime

bilgisini ve metin yapısını kullanırlar ve kelimeleri hızlı bir şekilde tanırlar. Böylece okuduklarını daha kolay anlarlar.

Okuma yazma öğretimi okula yeni başlayan bireylerin okul hayatlarının ilk yılından itibaren başarı zevkinin hissettirilebileceği kritik bir süreçtir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğrenme serüveninde başarı olmaları öğrencilerin seviyelerine uygun yöntem, teknik ve araçların sistemli bir şekilde kullanılması ile mümkündür. Bu süreçte yapılan planlı programlı çalışmalar ilkokuma yazma öğrenme öğretme sürecinin niteliğini artırarak öğretmen ve öğrencilerin bu süreci huzurlu ve mutlu bir şekilde tamamlamalarını sağlamaktadır.

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim sürecinin önemini farkına varıp bu dönemdeki öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Erikson'a (1968) göre çalışkanlığa karşı aşağılık duygusunun geliştiği bu dönemde çocuklar yetişkin rolleri için ihtiyaç duyacakları becerileri okuldaki yaşantı ile öğrenecektir.

Okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde üstlendiği sorumluluk nedeniyle geçmişten günümüze en kutsal mesleklerden biri sınıf öğretmenliğidir. Öğretmen olmak, geniş, çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir (Flores & Day, 2006). Öğretmenler için zorlu ve ödüllendirici deneyim (Flores & Day, 2006) olan okuma yazma becerileri öğretim sürecinde öğretmenlerin performansını artırmak ve bu süreçte mutlu bir şekilde çalışabilmesini sağlamak için kendilerini güvende hissettikleri, kendini ifade edebildikleri, isteklerinin ve görüşlerinin dikkate alındığı, yaşadıkları sorunları ifade etmelerine fırsat verildiği ortamda çalışmalarını önemlidir (Değirmenci Gündoğmuş, 2018). İlkokuma yazma öğretim sürecinde kaliteyi yükseltmek ve öğretmenlerin huzurlu, mutlu ve istekli çalışabilmesi için öğretmenlerin algıları ve bu algılara ilişkin nedenleri dikkate alınmalıdır. Algıların somutlaştırılmasında metaforlar önemli bir göreve sahiptir. Bu nedenle benzetme ve betimlemelerle neyin nasıl algılandığını tespit etmeye yardımcı olur (Bayram, 2018). Metaforlar eğitimde en önemli algı araçlarından birisidir. Metaforlar aracılığıyla, öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu roller, öğrenciler ve eğitimle ilgili inanç ve varsayımlarının altında yatanları ortaya çıkarmak mümkündür (Kaya, 2014). Köksal, Erginer & Baloğlu (2016) tarafından yapılan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin “okuma-yazma” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesinin amaçlandığı araştırmada “Okuma yazmayı neye benzetirsin, Neden?, Okuma yazma bilen bir insan sence neye benzer, Neden?, Okuma yazma bilmeyen bir insan sence neye benzer, Neden?” soruları sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya ve okuma yazma bilen insanlara karşı olumlu metaforlar geliştirdikleri; okuma yazma bilmeyen insanlara ise olumsuz metaforlar geliştirdikleri bulunmuştur.

Hasırcı (2017) Türkçe öğretiminde önemli bir işlevi olan çocuk edebiyatına ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının algı durumlarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçladığı araştırmasında “Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik sahip oldukları algılar nelerdir?” sorusuna yanıt aramıştır. Öğretmen adayları tarafından belirlenen metaforlarda, çocuk edebiyatının taşınması gereken eğitsel ilkelerin birçok yönünün ele alındığı, fakat çocuğa eleştirel düşünme kazandırma, yaşam gerçekliğini yansıtma, çocuğun yaratıcılığını geliştirme gibi özelliklerine değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Azizoğlu & Okur (2018) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının ekrandan okuma kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarından ekrandan okumaya ilişkin metaforlar oluşturmaları ve basılı kitaptan ya da ekrandan okumayı tercih etme nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları gökyüzü, medya araçları, kitap, zaman, ekrandan okumayı faydalı olarak görme, ekrandan okumayı zor olarak görme, ekrandan okumayı değersiz görme ve sağlık kategorileri altında metaforlar oluşturmuşlardır.

Nitekim kavramlara yüklenen anlamları ortaya çıkarmak (Kasoutas & Katerina, 2009); öğretimde ve öğretmen eğitiminde, profesyonel düşünme, profesyonel kimlik geliştirme, pedagojik bir araç, bir yansıtma aracı, değerlendirme aracı, bir araştırma aracı, program kuramı, zihinsel model, keşfetmede ve öğretimde değişim için metaforlar bir araç olarak kullanılmıştır

(Saban, 2006). Sonuç olarak; ilkokuma yazma öğretim süreci okuma yazma ve öğrenme becerisinin geliştirilmesinde bir dönüm noktasıdır. İlkokuma yazma öğretim sürecinin veriminin ve niteliğinin artırılabilmesi, öğretmenlerin huzurlu, mutlu ve istekli çalışabilmesi için öğretmenlerin algıları ve bu algılara ilişkin nedenleri dikkate alınmalıdır.

Amaç

Araştırmanın temel amacı, ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin metafor algılarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri ve temaları nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin geliştirdikleri metaforların tekrarlanma sıklığı nasıldır?

Yöntem

Bu bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

İlkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin metafor algılarını tespit etmek amacıyla çalışmada nitel araştırma yöntemine uygun olarak olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu devlet okulunda görev yapmakta olan 77 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada, nitel araştırma yöntemine uygun olarak olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak “İlkokuma yazma öğretim süreci ... gibidir. Çünkü ...” şeklinde oluşturulmuş form kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu teknikte birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanır. İçerik analizi tekniği; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bilgisayar ortamındaki veriler iki araştırmacı tarafından incelenerek metafor isimleri belirlenmiş ve ilişkili metaforlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Elde edilen metaforların tutarlılığını ortaya çıkarmak için Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılmıştır. Belirlenen metaforların güvenilirliği %96,10 hesaplanmıştır. Veriler analiz edilirken aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

Kodlama ve Ayıklama: Sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerin tamamı tek tek kodlanmıştır.

Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması: Kodlanıp ayıklanan veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak işlem için hazır hale getirilmiştir.

Derleme ve Kategori Geliştirme: Elde edilen 77 metafor analiz edilerek, metaforların birbirleriyle olan benzerliklerine göre kategoriler oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik: Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik, inandırıcılığı sağlamak üzere en yaygın şekilde kullanıldığından (Yıldırım ve Şimşek, 2011) elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde raporlanmıştır. Veri analiz sürecinde yapılanlar detaylı olarak ifade edilmiş, katılımcıların ifadelerinden alıntılar yapılarak çalışmanın geçerliği artırılmıştır. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için araştırmadan elde edilen metaforlar sınıflandırılarak kavramsal kategorilerin belirlenmesinde iki alan uzmanının görüşü alınmıştır. Kavram kategorisi ve metaforların bulunduğu iki ayrı liste bir alan uzmanına sunulmuş ve hiçbir metaforun açıkta kalmayacak şekilde eşleştirilmesi istenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablolar ile desteklenmiş ve tablolara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Tablolarda yer alan metaforları açıklamak amacıyla sınıf öğretmenlerinin ifadelerine yer verilmiştir.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum:

“Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri ve temaları nelerdir?” alt problemine yanıt vermek için sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin geliştirdikleri metaforlardan benzer olanlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Benzer metaforların bir araya getirilmesi sonucu “inşa etmek, gelişim süreci, keşif, doğa, zorluk” olmak üzere 5 tema oluşturulmuştur. Tablo 1’de, sınıf öğretmenlerinin “inşa etmek” temasına ilişkin geliştirdikleri metaforlar, bu metaforları söyleyen öğretmen sayıları ve örnek metafor gerekçeleri sunulmuştur.

Tablo 1. "İnşa etmek" Temasına İlişkin Bilgiler

Tema	Metafor	Öğretmen Sayısı	Örnek Metafor Gerekçesi
İnşa etmek	Bina	5	Bütün aşamalar birbirini destekler.
	Bina yapımı	6	Bir bina önce tuğla sonra duvar diye zincirleme giderken, ilk okuma yazma süreci de buna benzemektedir. Önce ses sonra hece, kelime ve cümle olmak üzere parçadan bütüne anlamlı sıralama vardır. Sadece "e" sesini vermek için 1 haftadan fazla çalışılmaktadır. Bu binanın iskeleti gibidir. Çünkü "l" sesini verdikten sonra hece oluşturulur, tıpkı inşaatta dairelerin üst üste ve sırayla yapılması gibi.
	Bina İskeleti	8	Okuma yazma öğrendikten sonraki hayatımızın geriye kalan kısmında bu iskeletten yararlanıp evi bunun üzerine kurarız. Binanın iskeleti gibi okuma yazma da en temel yapıdır.
	Hamura şekil vermek	4	Hamur yapmak gibi zor, yorucu ama sonunda güzel ürünler ortaya çıkar.
	Kek yapmak	2	Her aşamasında emek ve sabır vardır.
	Siyah bir kâğıt	1	Her öğrendiğim bilgi kâğıttan bir siyah noktayı alıp eğitimin sonuna kadar beyaz bir şekil alır.

Tablo 1 incelendiğinde, 26 sınıf öğretmenin (%33,77) “inşa etmek” teması altında 6 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Bu temaya yönelik geliştirilen metaforların gerekçeleri ele

alındığında, sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretme sürecini kişilerin hayatındaki en temel yapı olarak değerlendirmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin “Gelişim süreci” temasına ilişkin geliştirdikleri metaforlar, bu metaforları söyleyen öğretmen sayıları ve örnek metafor gerekçeleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. "Gelişim süreci" Temasına İlişkin Bilgiler

Tema	Metafor	Öğretmen Sayısı	Örnek Metafor Gerekçesi
Gelişim süreci	Çocuk büyütme	4	Sabır isteyen bir süreçtir. Sürecin sonunda öğrencilerimin okuma yazma biliyor olması tüm yorgunluğumu alıyor.
	Emekleme	4	Adım adım ilerleme gerektirir.
	Fidan	7	Fidanlar suladıkça nasıl büyüyorsa, öğrencilerim de konuyu öğrendikçe büyüyorlar.
	Bitki yetiştirmek	6	Emek ister, zaman ister, ilgi ister. Süreç zordur ama meyvesi tatlıdır.
	Siirt fıstığı	1	Siirt fıstığı fidan iken 4 yıl boyunca sulanır. Toprağı havalandırılır ve fidanı aşılacak gerekir. Daha sonra meyvesini verir.
	Konuşmayı öğrenme	2	Hiçbir şey bilmeden sürece başlamak gibi zor ama güzel bir etkinlik.
	Sıçrama	3	Bu süreç hayatı öncesi ve sonrası şeklinde ayırıyor.
	Bir dizi	1	Okuma yazma öğretimi birbirinin devamı olan etkinliklerdir.

Tablo 2 incelendiğinde, 28 sınıf öğretmenin (%36,36) “gelişim süreci” teması altında 8 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Bu temaya yönelik geliştirilen metaforların gerekçeleri ele alındığında, sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretim sürecini emek isteyen bir gelişim süreci olarak değerlendirmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin “Keşif” temasına ilişkin geliştirdikleri metaforlar, bu metaforları söyleyen öğretmen sayıları ve örnek metafor gerekçeleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. "Keşif" Temasına İlişkin Bilgiler

Tema	Metafor	Öğretmen Sayısı	Örnek Metafor Gerekçesi
Keşif	Yabancı dil öğrenmek	1	Sınıftaki öğrencilerde yeni bir ortama uyum sağlama süreci ve yeni bilgiler, deneyimler kazanabilmek için ilk adımlarını bu süreçte yaşamaktadır.
	Keşfe çıkmak	7	Çocukların dünyasında harfler olmadığı için, harfleri bulmalarına yardımcı oluruz. Her zaman farklı bir deneyim kazandırır

Tablo 3 incelendiğinde, 8 sınıf öğretmenin (%10,39) “keşif” teması altında 2 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Bu temaya yönelik geliştirilen metaforların gerekçeleri ele alındığında, sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretim sürecini farklı deneyimler kazandıran keşif olarak değerlendirmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin “Doğa” temasına ilişkin geliştirdikleri metaforlar, bu metaforları söyleyen öğretmen sayıları ve örnek metafor gerekçeleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. "Doğa" Temasına İlişkin Bilgiler

Tema	Metafor	Öğretmen Sayısı	Örnek Metafor Gerekçesi
Doğa	Gökkuşluğu	2	Renklidir.
	Dağa tırmanmak	1	Attığımız her adım önemli ve hayatidir.

Tablo 4 incelendiğinde, 3 sınıf öğretmenin (%3,89) “doğa” teması altında 2 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Bu temaya yönelik geliştirilen metaforların gerekçeleri ele alındığında, sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretim sürecini önemli ve bir o kadar da renkli bir süreç olarak değerlendirmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin “Zorluk” temasına ilişkin geliştirdikleri metaforlar, bu metaforları söyleyen öğretmen sayıları ve örnek metafor gerekçeleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. "Zorluk" Temasına İlişkin Bilgiler

Tema	Metafor	Öğretmen Sayısı	Örnek Metafor Gerekçesi
Zorluk	İğneyle kuyu kazmak	2	Öğretmenlik yaptığım yerde Türkçe öğretmeyle başlıyorum.
	Kabus	2	Mantığımı kavratmakta çok zorlanıyorum.
	Zorlanmak	3	İstemeyen kişilere de öğretmek zorundayız.
	Sabır	5	Çok hareketli yerinde duramayan öğrenmeye istekli çocuklara sakince sesleri heceleri kelimeleri öğretiyoruz.

Tablo 5 incelendiğinde, 12 sınıf öğretmenin (%15,58) “zorluk” teması altında 4 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Bu temaya yönelik geliştirilen metaforların gerekçeleri ele alındığında, sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretim sürecini zorlu ve sabır gerektiren bir süreç olarak değerlendirmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Nitelikli okuma yazma becerilerinin temelini kazandırıldığı ilkököl birinci sınıfta ilkokuma yazma öğretim sürecinin öneminin bilinmesi ve bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, karşılaşılan güçlüklerin tespit edilmesi ve bu güçlüklerin giderilmesi için çözüm önerilerinin ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılması gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin geliştirdikleri metaforların ve gerekçelerinin araştırıldığı çalışmada 77 sınıf öğretmenin ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin geliştirdikleri metaforlardan “inşa etmek, gelişim süreci, keşif, doğa, zorluk” olmak üzere 5 tema oluşturulmuştur.

Köksal, Erginer & Baloğlu (2016) Hasırcı (2017) Azizoğlu & Okur (2018 tarafından yapılan eğitim çalışmalarında olduğu gibi bu çalışmada da çalışma grubunda bulunan kişiler konuya ilişkin olumlu ve olumsuz metaforlar kullanmıştır.

Öğretmenlerden elde edilen verilere göre; 26 sınıf öğretmenin (%33,77) “inşa etmek” teması altında 6 farklı metafor geliştirdiği yani sınıf öğretmenleri ilkokuma yazma öğretme sürecini kişilerin hayatındaki en temel yapı olarak değerlendirdiği görülmektedir. 3 sınıf öğretmenin (%3,89) “doğa” teması altında 2 farklı metafor geliştirdiği; ilkokuma yazma öğretim sürecini

önemli ve bir o kadar da renkli bir süreç olarak algıladı tespit edilmiştir. 28 sınıf öğretmenin (%36,36) “gelişim süreci” teması altında 8 farklı metafor geliştirdiği; ilkokuma yazma öğretim sürecini emek isteyen bir gelişim süreci olarak değerlendirdiği görülmektedir. 8 sınıf öğretmenin (%10,39) “keşif” teması altında 2 farklı metafor geliştirdiği ilkokuma yazma öğretim sürecini farklı deneyimler kazandıran keşif olarak algıladı saptanmıştır. 12 sınıf öğretmenin (%15,58) “zorluk” teması altında 4 farklı metafor geliştirdiği; ilkokuma yazma öğretim sürecini zorlu ve sabır gerektiren bir süreç olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin bu sürecin öğrencilerinin hayatındaki öneminin farkında olduğunu, bu sürecin temel olarak algılandığını ve öğretmenler için zorlu bir süreç olduğunu ifade edebiliriz. Bu araştırmanın daha fazla sınıf öğretmenine uygulanarak farklı yaş gruplarına ve yaşanan bölgeye göre algıları tespit edilebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2010). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Azizoğlu, N. İ., & Okur, A. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekrandan Okumaya Yönelik Metaforik Algıları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (46), 1-21.
- Bayram, B. (2018). Öğretmen Adaylarının Ana Dili Eğitimi Sürecinde Okuma Becerisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi. Turkish Studies, 13(4), 99-116.
- Değirmenci Gündoğmuş, H. (2018). The Difficulties Experienced By Teachers In The Process Of Primary Reading And Writing Instruction And Their Solution Offers For Eliminating These Difficulties.
- Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth And Crisis. New York: W.W. Norton&Company,Inc.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts Which Shape And Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study. Teaching And Teacher Education, 219-232.
- Hasırcı, S. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(51), 717-728
- Kasoutas, M., & Malamitsa, K. (2009). Exploring Greek Teachers' Beliefs Using Metaphors. Australian Journal Of Teacher Education, 34(2), 64-83.
- Kaya, (2014). “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği”. Turkish Studies. 9 (2), 917-931.
- Kırmızı, F. S., & Çelik, D. (2015). İlkokul Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Öğrenme Sürecine İlişkin Metafor Algıları. Electronic Turkish Studies, 10(10).
- Köksal, Ç., Erginer, E., & Baloğlu, M. (2016). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Yazmaya Yükladıkları Anlamlar: Bir Metafor Analizi Çalışması. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 11(1), 133-156.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A., & Huberman, M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. sage.

- Saban, A. (2006). Functions Of Metaphor İn Teaching And Teacher Education: A Review Essay. *Teaching Education*, 17 (4), 299–315.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects İn Reading: Some Consequences Of İndividual Differences İn The Acquisition Of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407
- Yalçın, M. & Erginer, A. (2012). İlköğretim Okullarında Okul Müdürüne İlişkin Metaforik Algılar, *Journal Of Teacher Education And Educators*, 1(2): 229-256.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2014). *Okuma Eğitimi. Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*.

Lise Öğrencilerinde Benlik Saygısı Ve Depresyon Arasındaki İlişki

(Hüsniye DAYIOĞLU)

Lise Öğrencilerinde Benlik Saygısı Ve Depresyon Arasındaki İlişki

Hüsniye DAYIOĞLU

Lisans Öğrencisi, KTO Karatay Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi Psikoloji Bölümü, Konya,
husniyedayioglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3354-4971.

Özet: Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin depresyon ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini Enderun Liselerinde eğitim alan 100 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada Rosenberg Benlik Saygısı, Beck Depresyon Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formundan oluşan veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri analizinde t testi, tek yönlü varyans (anova) analizi ve Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinde, kızlarda depresyon düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu ve lise öğrencilerinde cinsiyet değişkeni ile benlik saygısı arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuş olup cinsiyet ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Lise öğrencilerinde benlik saygısıyla depresyon arasında negatif yönde bir ilişki saptanmıştır. Cinsiyet ve yaşın, lise öğrencilerinin benlik saygısı ve depresyon düzeylerinde etkili bir faktör olmadığı gözlemlenmiştir.

Giriş

Gelişim evresi yönünden lisede eğitim alan öğrenciler ergenlik dönemindedirler. Ergenlik, hayat boyunca karşılaştığımız en kompleks dönemlerden biri olup birçok sosyal ve fizyolojik değişimlerin olduğu, çocukluk ve erişkinlik arasında köprü görevi sağlayan geçiş dönemidir (Kaplan, 2012). Adolesan döneminde tam manasıyla hem yetişkin hem de çocuk olmamak, bilhassa benlik, kimlik, benlik saygısı gibi nosyonların oluşumunda krizlere neden olmaktadır. Var olan kaygıyı, artırıcı dış etkenler (okul, aile içi ilişkiler vb.) ergenlik dönemindeki krizleri hızlandırmaktadır (Ekşi, 1990; Çankaya, 2007).

Akıl sağlığı alanındaki en yoğunlukla karşılaşılan problemlerden biri depresyondur. Hatta akıl sağlığı alanındaki uzmanlar depresyonu soğuk algınlığı şeklinde değerlendirmektedirler (Ören & Gençdoğan, 2007). Depresyon, bireyin günlük faaliyetlerini ve sosyal yaşamdaki etkinliklerini sekteye uğratabilecek seviyeye ulaşmış tasa, ıstırap halidir. Depresyon yoğun görülen grup olarak genç bireyler olup tüm yaş aralıklarında bulunan yaşam kalitesini oldukça negatif yönde etkileyen bir rahatsızlık biçimidir. (Önal & Hisar, 2018).

Gelişim dönemlerinden biri olan gençlikte en çok beliren ruh sağlığı problemlerinden birisi depresyondur. Ergenlikte depresyon teşhisi alan bireylerin, depresyondan önceki yaşantılarında sıhhatli ergenlere oranla yüksek düzey stres yaşadıkları gözlemlenmiştir. Semptomların türü ve düzeyi ile strese neden olan yaşantılar arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir (Emiroğlu & Murat, 2011).

Ergenlerde bulunan zihinsel ve davranışsal özelliklerden bazıları depresyon ile ilişkilidir. Benlik saygısı ergenlik depresyonuyla bağlantılı olan özelliklerden biridir (Eskin, Ertekin, Harlak, & Dereboy, 2008). Kişinin kendisine olan algısının değerli ve yeterliğine olan ilişkin değerlendirmelerini kapsayan benlik saygısı depresyon, sosyal kaygı, iyilik hâli, iyimserlik, üniversiteye uyum, patolojik internet kullanımı, yalnızlık gibi öğrencilerin yaşam kalitesinin önemli modülleri olan birçok değişkenle ilişkili olmasının yanı sıra akademik başarı da önemli bileşenlerden birisidir (Özgüngör & Duatepe Paksu, 2017).

Ruh sağlığının temel bileşenlerinden birisi de benlik saygısıdır. Bireylerin huzurlu ve yaşam doyumunu olan bir hayat sürmesinde önemli rolü bulunur (Özmen, 2015). Davranışın en mühim belirleyicisi olan benliği kişinin kendini algılayışı şeklinde tanımlanır. Benlik, bireyin kendini fark ettiği andan itibaren bulunduğu ortam ile bulunan etkileşimi sayesinde oluşmaktadır. Bireyler buna göre kendiyle uyumlu olan yaşantıyı özümlemeler ve çevresini buna göre algılar. Bireyin kendisini değerlendirmesiyle oluşan benlik kavramını onaylamasıyla ortaya çıkan beğeni durumuna benlik saygısı denir (Otacıoğlu, 2009). Bireyin kendini bulunduğu konumdan yukarıda ya da aşağıda görmeksizin olduğu gibi şahsından memnun olma, şahsını pozitif değerlendirmeye, değer görmeye ve özüne güvenmeyi yarayan pozitif bir durumdur (Doğru & Peker, 2004).

Rosenberg(1965), benlik saygısını kişinin kendine yönelik, olumlu ve olumsuz tutumu şeklinde tanımlar. Rosenberg'e göre kişinin kendisini değerlendirmesi benlik saygısını oluşturur. Kişinin şahsına yönelik değerlendirmeleri ışığında vardığı karar, benlik saygısının seviyesi açısından oldukça belirleyicidir. Bireyin benliğiyle ilgili ulaştığı değerlilik yargısına benlik saygısı denir (Eriş & İkiz, 2013). Bir diğer tanımda ise becerileri, duygusal deneyimleri, psikolojik uyum hakkındaki kararları ve değerlendirici ifadeleri kapsayan benlik saygısını, benliğin mühim bir yönü olarak tanımlanır. Erken dönemde oluşan benlik saygısı ve yaş ile değişimi bulunan bir yapıya sahiptir (Dilek & B.Aksoy, 2013).

Özsaygı benlik kavramının benimsenmesi ve beğenilmesi ile oluşur. Bireyin kendinden hoşlanmasının ve benliğine saygı duymasının nedeni üst nitelikli özellikleri bulundurması değildir. Zira benlik saygısı kişinin kendisini gerçekçi biçimde algılayarak kendinden memnun olma durumudur. (Doğru & Peker, 2004). Üniversite öğrencilerinde yapılan bir çalışmada, eğitim düzeyi ve yaş artışı ile birlikte kişilerin benlik saygısında artış olduğu gözlemlenmiştir. İlave olarak cinsiyet ve medeni durum belirleyici bir faktör olmasa bile evlilik ile benlik saygısının geliştiği belirtilmektedir (Çam, Engin, & Uğuryol, 2017).

Psikoloji literatürlerinde "kendilik anlayışı", "benlik tasarımı", "benlik kavramı", "özsaygı", "öz-kavram"; kamuoyu ve "güven duygusu" veya kendine güven şeklinde adlandırılan benlik saygısı, insan kişiliğinin özünde bulunan, birey için en mühim algı, düşünce ve duyguların birleşimidir (Çetinkaya, Arslan, Nur, Özdemir, Demir, & Sümer, 2006). Bireyin özerkliğini kazanması, yaşam doyumuna ulaşması, hedef doğrultusunda yapılan etkinlikler, diğer bireylerle olumlu ve kesintisiz iletişim kurması, değer sistemlerini ilerletmesi, muvaffak olması, geleceği doğru programlayabilmek için benlik saygısı önemlidir (Erşan, Doğan, & Doğan, 2009).

Ayrıca araştırmada aşağıda belirtilen sorulara da yanıt aranacaktır:

1. Benlik saygısı ve depresyon cinsiyete göre farklılaşma göstermekte midir?
2. Benlik saygısı ve depresyon yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Benlik saygısı ile depresyon arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Çalışma nicel araştırma yöntemine uygun biçimde yapılmıştır. Anket araştırmasında okul survey tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-ğretim yılında liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma rnekleminde ise 2017-2018 eğitim-ğretim yılında Enderun Liselerinde ğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örnekleme grubunda toplam da 100 kişi bulunmaktadır. Örnekleme grubunun demografik bilgilerine bakıldığında örnekleme grubunun %64' erkeklerden, %36'sı kadınlardan oluşmaktadır. Örnekleme grubundaki kişilerin %23' 16, %66'sı 17, %9'u 18 ve %2'si 19 yaşındadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Rosenberg Benlik Saygısı, Beck Depresyon leği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda tanıtılmıştır.

Rosenberg Benlik Saygısını Değerlendirme leği – Kısa Formu:

Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması uhadoroğlu (1986) tarafından yapılmıştır. Ölçek 63 maddeden ve 12 alt ölçekten oluşmaktadır. Rosenberg leği; z değer duygusu, kendilik kavramının sürekliliği, insanlara güvenme, eleştiriye duyarlılık, depresif duygulanım, hayalperestlik, psikosomatik belirtiler, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme derecesi, ana-baba ilgisi, babayla ilişki ve psişik izolasyon alt kategorilerinden oluşmaktadır. Benlik saygısı alt testi dışındaki diğer alt testlere ait maddeler yanıt anahtarına göre değerlendirilmektedir ve doğru yanıtta "1" puan verilir.

Beck Depresyon leği (BD):

Beck (1961) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik alışması Hisli (1988) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Depresif belirtileri bilişsel, duyuşsal, motivasyonel açıdan ölçen 21 maddeli bir ölçektir. Beck depresyon ölçeğinde yüksek puan yüksek depresyon düzeyini gösterecek şekilde her bir madde 0-3 puan arası puanlanıp cevaplayanın seçeneklerine göre toplam depresyon puanı belirlenmektedir. Yetişkin formun güvenirlik çalışmaları sonucunda test tekrar test sonucu güvenirlik katsayıları sırasıyla $r=.78$ ve $r=.65$ olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılara ait cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumunu kapsayan katılımcılara ait bilgilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir formdur.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizi “IBM SPSS Statistics 21” istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. İki Değişkenli Korelasyon (Bivariate) analizi 0.01 anlam düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Diğer testler ise sosyal bilimlerde tercih edilen 0.05 anlam düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ortalama, standart sapma, araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıklarının tespiti için Kormogorov-Smirnov Testi, parametrik testler olan Independent Samples T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma alt problemlerine ait bulgular bulunmaktadır. Lise öğrencilerinin benlik saygısı ve depresyon puanlarının yaşa ve cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına, depresyon ile benlik saygısı arasındaki ilişkiye bakılıp sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyete Göre Benlik Saygısı Ve Depresyon Puanlarının Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	SS	X	t	p
Benlik Saygısı	Kadın	36	6,13188	30,6667	1,389	,295
	Erkek	64	5,02691	29,000		
Depresyon	Kadın	36	13,20702	40,4444	,864	,041
	Erkek	64	10,42698	38,234		

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kadınların benlik saygısı puan ortalamaları 30.6667, erkeklerin ortalamaları ise 29.00 olarak hesaplanmıştır. Ortalamalar arasındaki farka ilişkin hesaplanan t değeri 1.389 olup bu değer .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur ($p>.05$).

Kadın ve erkek öğrencilerin depresyon puan ortalamaları incelendiğinde kadınların puan ortalamaları 40.44, erkeklerin ise 38.234 olarak hesaplanmıştır. Ortalamalar arasındaki farka ilişkin hesaplanan t değeri 0.864 olup bu değer .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca

göre kız öğrencilerin depresyon puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir ($p < .05$).

Tablo 2: Yaşa Göre Öğrencilerin Benlik Saygısı ve Depresyon Puanlarının Karşılaştırılması

		Kareler		Kareler		
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	Sig.
Benlik Saygısı	Gruplar Arası	15,715	3	5,238	,170	,916
	Grup İçi	2956,285	96	30,795		
	Total	2972,000	99			
Depresyon	Gruplar Arası	465,162	3	155,054	1,181	,321
	Grup İçi	12601,748	96	131,268		
	Total	13066,910	99			

Tablo 2 incelendiğinde yaşa göre öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve elde edilen ,170 F değeri .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları yaşlarına göre farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Öğrencilerin depresyon puanlarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığı F testi ile test edilmiş olup elde edilen 1,181 F değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin depresyon puan ortalamaları yaşa göre farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 3: Benlik Saygısı Ve Depresyon Arasındaki İlişki

		Benlik Saygısı	Depresyon
Benlik Saygısı	Pearson Correlation	1	-,477**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	100	100
Depresyon	Pearson Correlation	-,477**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 3 incelendiğinde benlik saygısı ile depresyon arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada lise öğrencilerinin benlik saygısı ve depresyon seviyeleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuç diğer araştırmaların bulgularıyla desteklenmektedir. Eskin, Ertekin, Harlak ve Dereboy (2008), Özcan, Subaşı, Budak, Çelik, Gürel ve Yıldız (2013), Şahin Baltacı ve Altan (2016) ergenlerle ilgili yaptıkları çalışmalarda benlik saygısı ve depresyon arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Yapılan bir başka araştırmada ise lise eğitimi almakta olan ergenler arasında depresyona yakalanma ihtimalinin yaygınlığından bahsetmektedir (Eskin, Ertekin, Harlak, & Dereboy, 2008). Ülkemizin ergenlerinde giderek artan depresyonu tanılamada ve bireylere psikolojik destek sağlamada düşük puanlı benlik saygısı mühim veriler sağlamaktadır (Çetinkaya, Arslan, Nur, Özdemir, Demir, & Sümer, 2006).

Araştırmada lise öğrencilerinde cinsiyet değişkeni ile benlik saygısı arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Yapılan bir çalışmada ise (2006), erkek ergenlerin kız ergenlere oranlara daha yüksek düzey benlik saygısına ait olduğu sonucuna varılmıştır (Eskin, Ertekin, Harlak, & Dereboy, 2008). Bir başka çalışmada erkek ve kız öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Doğan, Totan, & Sapmaz, 2009).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise depresyon düzeyi ve cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki olduğu yönündedir. Emiroğlu ve ark. (2011) ise cinsiyeti ‘kız’ olan bireylerde depresyon puanının yükseldiğini belirlemiştir. Diğer bir araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerinin depresyon puanlarını etkilediği; kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre 1.61 kat daha fazla depresif bozukluk belirtileri bulunmuştur. (Özfirat, Pehlivan , & Çiledağ Özdemir, 2009).

Araştırmanın sonuçları, benlik saygısı düşük olduğu düşünülen çocukların ebeveyn ve öğretmenleri için yol gösterici olabilir. Ebeveynler ve öğretmenlere, ergenlerin benlik saygısını desteklemeye yönelik bilgilendirici seminerler düzenlenebilir. Benlik saygısının ne ile kaynaklı ne ile ilişkili olabileceğini öngörülebilmesi açısından önemlidir. Araştırmanın tek bir bölgede yalnızca lise öğrencilerine uygulanmış olması bir sınırlılıktır. Gelecekteki araştırmalarda birçok bölgede, farklı kitleler, daha geniş ve farklı örneklem gruplarıyla çalışılabilir. Araştırmaya umut, yaşam doyumu, yeterlilik gibi farklı konular harmanlanarak detaylandırılabilir.

KAYNAKÇA

1. Çam, M. O., Engin, E., & Uğuryol, M. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Benlik Gelişimi Ve Güven Duygusu. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.
2. Çankaya, B. (2007). Lise I. Ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.
3. Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö., & Sümer, H. (2006). Sivas İl Merkezinde Sosyoekonomik Düzeyi. 7. Uluslararası Aile Hekimliği Kongresi. İzmir.
4. Çörüş, G. (2001). Son Ergenlikte Öz-değeri Etkileyen Ailesel Değişkenler: Bilişsel Kuram Açısından Bir Değerlendirme.

5. Dilek, H., & B.Aksoy, A. (2013). Ergenlerin Benlik Saygısı ile Anne-Babalarının Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 95-109.
6. Doğan, T., Totan, T., & Sapmaz, F. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı ve Sosyal Zeka. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 235-247.
7. Doğru, N., & Peker, R. (2004). Özsaygı Geliştirme Programının Lise Dokuzuncu. Eğitim Fakültesi, 315-328.
8. Ekşi, A. (1990). Çocuk, Genç, Anne Babalar. Ankara: Bilgi Yayınevi.
9. Emiroğlu, M., & Murat, M. (2011). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 262-274.
10. Eriş, Y., & İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin Benlik Saygısı Ve Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Ve Kişisel Değişkenlerin Etkileri. Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 179-193.
11. Erşan, E. E., Doğan, O., & Doğan, S. (2009). Beden Eğitimi ve Antrenörlük Bölümü Öğrencilerinde Benlik Saygısı Düzeyi ve Bazı Sosyodemografik Özelliklerle İlişkisi. Klinik Psikiyatri Dergisi, 35-42.
12. Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H., & Dereboy, Ç. (2008). Lise Öğrencisi Ergenlerde Depresyonun Yaygınlığı ve İlişkili Olduğu Etmenler. Türk Psikiyatri Dergisi, 382-389.
13. Kaplan, B. (2012). Ergenlerde Bağlanma Ve Saldırganlık. Nesne Psikoloji Dergisi.
14. Otacıoğlu, S. G. (2009). Müzik Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygısı. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 141-150.
15. Önal, G. Ş., & Hisar, K. M. (2018). Bir Üniversitedeki Öğrencilerde Uykusuzluğun Sıklığı ve Depresyon Semptomları ile. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 125-130.
16. Ören, N., & Gençdoğan, B. (2007). Lise Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Bazı Kastamonu Eğitim Dergisi, 85-92.
17. Özfırat, Ö., Pehlivan, E., & Çiledağ Özdemir, F. (2009). Malatya İl Merkezindeki Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Depresyon Prevalansı ve İlişkili Faktörler. İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 247-255.
18. Özgüngör, S., & Duatepe Paksu, A. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı Düzeyine Göre Akademik Başarıyı Yordayan Değişkenler. Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi, 111-125.
19. Özmen, E. (2015, Kasım 23). Psikoloji Psikiyatri. <http://psikoloji-psikiyatri.com/benlik-saygisi/> adresinden alınmıştır
20. Tagay, Ö., & Baltacı, H. (2017). Ergenlerde Öznel İyi Oluş ve Zaman Tutumu: Benlik Saygısı ve İyimserliğin Aracı Rolü. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakülte Dergisi, 131-144.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Tutumları (Özay
SOSLU)

Ortaöğretim Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Tutumları

Özay SOSLU¹

¹Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, ozaysoslu@kmu.edu.tr

Özet: Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumlarını; cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü ve akademik ortalama değişkenleri açısından incelemektir. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Ağrı il merkezinde öğrenim gören 200 ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin fizik dersine karşı tutumlarını tayin etmek için veri toplamak amacıyla öğrencilere Nalçacı vd. (2011) tarafından geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır. Bu ölçeğin Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, tutum ölçmeye yönelik 12'si olumsuz, 18'i olumlu kökte olmak üzere 30 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada genel tarama modeli uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı yardımıyla bilgisayarda çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: bilim, fizik, tutum, öğrenci, fizik tutum ölçeği

Giriş

Çağdaş uygarlığın en belirgin özelliği; bilimselliğin, bilimsel tutum ve davranışların yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmesidir (Aksu, 1990). Dünyada her geçen gün teknolojiler üretilmekte ve yeni buluşlar yapılmaktadır. Bilgisayardan, uzay ve haberleşme teknolojilerine kadar, baş döndürücü bir hıza erişen bu gelişmelerden yararlanmak için onları takip etmek, anlamak gerekir. Çağı yakalayıp aşabilmek için, sadece dünyadaki gelişmeleri takip etmek yetmez; onlara kısa zamanda uyum sağlamak ve teknolojiler üretmek de gerekir (Akgün, 1995). Teknolojik gelişmelere bağlı olarak yeni bilgilerin açığa çıkışındaki hız; bilginin işlenmesinin, yorumlanmasının ve kullanılmasının ne kadar önemli olduğunun işaretidir. Bu açıdan bilim bir toplumda; eğitim sistemimizi de içine alarak metoduyla, kuramıyla, ortaya çıkarılmasıyla, bulgularıyla olgunlaşabilir ve ilerleyebilir. Eğitim sistemimizin en genel amacı bireylere toplum tarafından kabul görece, iyi nitelikteki insani davranışları kazandırmak ve bir toplumda o toplumu çağdaş ve uygar medeniyetlerin seviyesine yükseltmek için gerekli davranışsal ve bilimsel niteliklere sahip, bilimsel, çağdaş, ülke kalkınmasına hizmet verebilecek nitelikli ve çok yönlü bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktır (Güven ve Belli, 2001). Doğayı bilmek ve kavramak amacıyla insanlığın oluşturduğu bütün araştırmalar Fen Bilimlerinin doğmasına sebep olmuştur. Fen Bilimlerinde bilhassa fizikte yapılan çalışmalar muasır medeniyetler seviyesine ulaşmada önemli rol oynamaktadır. Günümüzde karşı karşıya geldiğimiz birçok vaziyet fizik ile alakalı olup, fizik eğitiminde temel amaç; muhakeme eden, sorgulayan, bilgiyi hangi yerde, hangi vakitte değerlendireceğini bilen, yeni bir ürün ortaya koyabilen yeniliklere ve girişimlere açık bireyler yetiştirmektir (Abbott and Ryan, 1999).

Fizik, hayatı ve hayatta karşılaştığımız olayları, durumları anlatan bir bilim olduğu için; belki de bireylere bilimsel düşünme becerilerinin kazandırılabilmesi en kolay yol fizik eğitimidir. Bunun sağlanabilmesi öğrencilerin fizik öğrencisine ilişkin olumlu davranışlara sahip olmasıyla

mümkün olabilir olup, etkili bir fizik öğretimi için tutumların ölçülüp değerlendirilmesi ve derse yönelik tutum ile dersteki başarı arasında ilişki olup olmadığı araştırılması gerekir (Akpınar, 2006).

Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin fizik dersine yönelik pozitif tutuma sahip olması hem akademik hemde fizik dersinde başarılarına önemli bir etkisinin olduğunu ifade etmektedirler (Baykul,1990; Koballa,1988; Schwirian, 1968; Çakmak, 2008). Öğrenilmesi zor bir ders olan fiziğe yönelik tutumların belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Temel hedefe ulaşmada tutumların pozitif veya negatif olduğunun tespiti ihtiyaç olabilecek tedbirlerin alınmasını sağlayacaktır. Bu amaçla bu çalışmada, ortaöğretim dokuzuncu sınıftaki öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarının düzeyleri; a) Cinsiyete, b) Aritmetik Ortalamaya, c) Öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, 2014–2015 öğretim yılında Ağrı il merkezinde ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin fizik dersi ile ilgili tutumlarını farklı parametreler göz önünde bulundurarak tespit etmeyi hedeflemektedir. Bu sebeple betimsel tarama modelinden yola çıkarak ilişkisel tarama yönteminden faydalanılmıştır. Betimsel tarama modelleri iki kısımdan oluşmaktadır. Bu kısımlar; genel ve örnek olay taramalarıdır, ilişkisel tarama modeli ise genel tarama içinde bulunmaktadır. Genel tarama modeli; evrende birdem fazla elemandan oluşan, evren hakkındaki genel yargıya ulaşmak için bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan taramadır (Karasar, 2006). Bu grup içinde yer alan ilişkisel tarama modelleri ise; iki ve daha çok değişken içinde birarada değişim durumunu veya sınıfını göstermeyi hedef olarak belirleyen araştırma modelleri için faydalandığından ötürü bu tür çalışmalarda uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Evren ve Örneklem

Fizik dersine yönelik tutumların bazı parametrelere göre araştırıldığı bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın evrenini, Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir il merkezindeki ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Ağrı il merkezindeki altı farklı orta öğretim kurumunda (10. sınıf alan seçimi aşaması öncesi tüm öğrencilerin fizik dersi görmesi sebebiyle) 9. sınıf ta öğretim görmekte olan 200 öğrenciden oluşmaktadır. Verilen eğitimin bilimsel ve yeteneksel olması doğrultusunda okullar iki gruba ayrılmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden zaruri izinler alındıktan sonra, 2014–2015 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde araştırmacı tarafından örnekleme de yer alan okullar ile irtibat kurularak öğretmenlere gerekli bilgiler verilmiştir. Örneklemin okullara, dönem sonu ders aritmetik ortalamalarına ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo-1 de yer almaktadır.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Genel Özellikleri

Öğrenim Görülen Lise Türü	\bar{X}	Toplam Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı
Fen Lisesi	65,789	100	46	54
Ticaret Lisesi Anadolu Lisesi				
Spor Lisesi	69,040	100	47	53
Güzel Sanatlar Lisesi				
Sağlık Meslek Lisesi				

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin fizik dersine karşı davranışlarını tespit etmek amacıyla daha önce Nalçacı, Akarsu ve Kariper tarafından oluşturulan Fizik Tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek tutum ölçmeye yönelik 12'si olumsuz, 18'i olumlu kökte olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının güvenilirlik katsayısı 0,94 olduğu belirtilmiştir. Fizik Tutum Ölçeğinde; “kesinlikle katılıyorum” (5), “katılıyorum” (4), “kararsızım” (3), “katılmıyorum” (2) ve “kesinlikle katılmıyorum” (1) içeren beşli likert ile değerlendirilmektedir. Elde edilen veriler olumlu maddelerin seçeneklerine sırasıyla 5’den 1’e kadar, olumsuz maddeler içinde 1’den 5’e kadar bir değer verilerek kodlanmıştır. En yüksek elde edilen toplam puan (150) olup en olumlu tutumları ifade ederken, en düşük toplam puan (30) ise en olumsuz tutumları göstermektedir. “Kararsızım” seçeneği işaretlenerek elde edilebilen en yüksek toplam puan (90) kararsız durumların göstermektedir. 90 puanın üstünde alınan olumlu tutumları belirtirken, 90 puanın altında olanlar ise olumsuz tutumları ifade etmektedir. Öğrencilerin fizik dersindeki başarıları için ise 5’lik sisteme dayanan ortaöğretim dönem sonu notları kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, SPSS 16.0 paket programıyla çözümlenmiş olup, bu çözümlenmelerde, öncelikle betimsel istatistikler (frekans, ortalama, standart sapma) bulunmuş ve dağılımın özellikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin fizik dersine ilişkin tutumlarının tespit edilmesi için ölçekteki her bir maddenin aritmetik ortalaması bulunarak, bulunan değerler tutuma katılma derecesi olarak tayin edilmiştir. Yapılan bu puanlamalar sonucunda, anlamlı farklılık düzeyi, t-testi ve varyans analizi kullanılarak, $p < 0,05$ düzeyinde test edilmiştir. İki değişkenli hususiyetlerin ortalamaları aralarında anlamlı bir şekilde ayırım olup olmadığını çözümlenmek üzere bağımsız t-testi, ikiden fazla hususiyetler içinse tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) tatbik edilmiştir.

BULGULAR

2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Ağrı il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, altı ayrı ortaöğretim okulunda öğrenim gören ve rastgele seçilen 200 öğrencinin ölçek sorularına verdikleri cevapların ortalama puanları ve standart sapmaları, bilimsel içerikli eğitim veren okul için bir kodu ile yetenek içerikli eğitim veren okul için iki kodu ile kodlanarak frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Tutum Ölçeğine Ait Ortalama, Standart Sapma, En Küçük, En Büyük Puan Değerleri

	<i>N</i>	En Küçük	En Büyük	\bar{X}_1	\bar{X}_2	<i>s.s</i> ₁	<i>s.s</i> ₂
1-Fizik konuları ilgimi çeker.	200	1,00	5,00	4,10	4,22	1,19	1,08
2-Fizikle ilgili konuları tartışmayı severim.	200	1,00	5,00	3,73	3,75	1,15	1,30
3-Fizik dersini severim.	200	1,00	5,00	4,04	4,19	1,18	1,13
4-Fizik konuları ile ilgili ileri düzeyde bilgi edinmek isterim.	200	1,00	5,00	4,09	3,89	1,07	1,29
5-Çalışma zamanımın çoğunu Fizik konularına ayırırım.	200	1,00	5,00	2,95	2,87	1,09	1,19
6-Fizik biliminin amaçlarından biri de insanların daha iyi yaşamasını sağlamaktır.	200	1,00	5,00	4,26	3,77	1,19	1,28
7-Fizik bilgisinin mezun olduktan sonra işime yarayacağını düşünüyorum.	200	1,00	5,00	3,89	3,58	1,17	1,40
8-Fizikteki formüller ve semboller bana karmaşık gelir.	200	1,00	5,00	2,99	2,72	1,32	1,49
9-Fizik derslerinin ders saatinin daha az olmasını isterim.	200	1,00	5,00	2,21	2,37	1,37	1,52
10-Dünyayı yorumlamak için Fizik bilgisi gereklidir.	200	1,00	5,00	3,62	3,45	1,32	1,45
11-Fizik biliminin gelişimi için yapılan ekonomik harcamalar gereksizdir.	200	1,00	5,00	2,02	2,50	1,19	2,58
12-Fizik dersleri sıkıcıdır.	200	1,00	5,00	2,19	2,24	1,25	1,35
13-Fizik konularına sadece notlarımı yüksek tutmak için çalışırım.	200	1,00	5,00	2,84	2,87	1,40	1,50
14-İleride mesleğimin Fizik bilimi ile ilgili olmasını isterim.	200	1,00	5,00	3,04	2,85	1,17	1,37
15-Fizik konularının anlaşılması zordur.	200	1,00	5,00	3,00	3,01	1,31	1,57
16-Fizik bilimi ile ilgili bir belgesel gördüğümde izlerim.	200	1,00	5,00	3,74	3,24	1,38	1,46
17-İnsanların Fizikle ilgilenip çoğu zamanını Fizik bilimine ayırmasına anlam veremiyorum.	200	1,00	5,00	2,49	2,69	1,38	1,39
18-Teoremlerin dayandığı Fiziksel mantığı öğrenmek isterim.	200	1,00	5,00	3,76	3,54	1,24	1,35
19-Boş zamanlarımda Fizik problemleri ile ilgilenmek hoşuma gider.	200	1,00	5,00	3,18	3,13	1,38	1,39
20-Fizik öğrenmek zahmete değer bir uğraştır.	200	1,00	5,00	3,58	3,21	1,20	1,49
21-Zorunlu olmasam Fizik derslerine girmezdim	200	1,00	5,00	2,42	2,46	1,41	1,55
22-Fizik dersleri zordur.	20	1,00	5,00	3,62	2,96	1,23	1,94
23-Fizikle ilgili haberler okumaktan hoşlanırım.	200	1,00	5,00	3,42	3,10	1,44	1,43
24-Çalışsam bile Fizik derslerinde başarılı olacağıma inanmıyorum.	200	1,00	5,00	2,74	3,07	1,51	1,68
25-Fizikteki gelişmelerden haberdar olmak isterim.	200	1,00	5,00	3,78	3,53	1,75	1,39
26-Fizikteki başarıyı insanların takdir etmesi hoşuma gider.	200	1,00	5,00	4,03	4,36	1,24	1,10
27-Ünlü Fizikçilerin buluşlarını nasıl gerçekleştirdiklerini merak ederim.	200	1,00	5,00	4,71	3,84	1,20	1,34
28-Fizik sınavına hazırlanırken soru çıkmayacak yerlere çalışmam.	200	1,00	5,00	3,24	3,20	1,42	1,57
29-Derslerde öğrendiğim Fizik bilgisinin günlük hayatta ne işe yaradığını bilirim.	200	1,00	5,00	3,40	3,45	1,28	1,40
30-Fiziksel olaylarının nedenlerini sorgulamak anlamsızdır.	200	1,00	5,00	2,15	2,60	1,20	1,51

Tablo 2’de görüldüğü gibi 1. grupta öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan 30 maddenin 10’nuna ortalama olarak 3 puan altında, 6 tanesine 4 ve üzeri, kalan 14 maddeye de 3 ile 4 arasında puan verilmiştir. Bu maddelerden en yüksek puanlama yapılan madde 27. madde iken, en düşük puanlama yapılan madde 11. maddedir. Öğrencilerin, bu araştırmadaki 30 tutum maddesine verdikleri cevaplarla ilgili olarak, fizik dersine yönelik toplam tutum puanlarının ortalamasının $X = 3,30$ olduğu hesaplanmıştır. Fizik Tutum Ölçeğinde yer alan her madde “kesinlikle katılıyorum” (5), “katılıyorum” (4), “kararsızım” (3), “katılmıyorum” (2) ve “kesinlikle katılmıyorum” (1) şeklinde ifade edilen beşli gösterge çizelgesi ile değerlendirilmesinden ötürü $X = 3,30$ tutum puan ortalamasında kararsız tutumun göstergesidir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin fizik dersine karşı kararsız tutum içinde oldukları, ilgi, beklenti ve başarılarının orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi 2. grupta öğrencilerin adaylarının fizik dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan 30 maddenin 11’ine ortalama olarak 3 puan altında, 3 tanesine 4 ve üzeri, kalan 16 maddeye de 3 ile 4 arasında puan verilmiştir. Bu maddelerden en yüksek puanlama yapılan madde 26. madde iken, en düşük puanlama yapılan madde 12. maddedir. Öğrencilerin, bu araştırmadaki 30 tutum maddesine verdikleri cevaplarla ilgili olarak, fizik dersine yönelik tutum puanlarının ortalamasının $X = 3,22$ olduğu hesaplanmıştır. Fizik Tutum Ölçeğinde yer alan her madde “kesinlikle katılıyorum” (5), “katılıyorum” (4), “kararsızım” (3), “katılmıyorum” (2) ve “kesinlikle katılmıyorum” (1) şeklinde ifade edilen beşli gösterge çizelgesi ile değerlendirilmesinden ötürü öğrencilerin tutum puanlarının ortalaması $X = 3,22$, kararsız tutumun göstergesidir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin fizik dersine karşı kararsız tutum içinde oldukları, ilgi, beklenti ve başarılarının orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Bütün Öğrencilerin, bu araştırmadaki 30 tutum maddesine verdikleri cevaplarla ilgili olarak, fizik dersine yönelik toplam tutum puanlarının ortalamasının $X = 3,26$ olduğu hesaplanmıştır. Fizik Tutum Ölçeğinde ifade edilen beşli gösterge çizelgesi ile değerlendirilmesinden ötürü öğrencilerin, toplam tutum puanlarının ortalaması $X = 3,26$, kararsız tutumun göstergesidir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin fizik dersine karşı kararsız tutum içinde oldukları, ilgi, beklenti ve başarılarının da orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin, fizik dersine ilişkin toplam ortalama tutum puanının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bu analiz işlemi, verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu tespit edilmiş, daha sonra iki değişkene sahip gruplar için bağımsız t-testi (tutum puanı ile cinsiyet arasındaki ilişki) yapılmıştır. İkili gruba sahip olan cinsiyet değişkeninin, öğrencinin fizik dersine ilişkin tutum puanı üzerine etkinliğini belirlemek amacı ile uygulanan bağımsız t-testi neticeleri Tablo 3’de gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; 106 öğrencinin (% 53) Erkek, 94 tanesinin (% 47) Kız olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 3: Öğrencilerin Fizik Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	St. Sap.	t	df	p
Kız	94	3,3052	,41586	-1,124	196	,262
Erkek	106	3,2294	,51819			

Tespit edilen sonuçlara göre kız ve erkek öğrenciler arasında; fizik dersine yönelik tutumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır “ $p>0,05$ ”. Bu sonuca göre, öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre değişmemektedir. Ortaöğretim kız ve erkek öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumlarının aynı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin, fizik dersine ilişkin toplam ortalama tutum puanının öğrencilerin akademik başarı ortalamaları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği istatistiksel olarak analiz edilmiştir. İki den fazla gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koymak için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) (tutum puanı ile akademik başarı ortalaması arasındaki ilişki) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Fizik Dersine İlişkin Tutumlarının Akademik Başarı Ortalamasına Göre ANOVA

Sonuçları							
		Akademik Başarı Ortalaması	N	\bar{X}	S.S	F	p
Fizik Dersine Yönelik Tutum	0-49,49	34	3,3030	0,45980	0,025	0,499	
	50-59,99	26	3,1658	0,78561			
	60-69,99	26	3,29,49	0,41970			
	70-84,99	83	3,2335	0,34079			
	85-100	32	3,3710	0,49589			

Öğrencilerin fizik dersine yönelik tutum puanlarının akademik başarı ortalamalarına göre, standart sapma, en büyük ve en küçük değerlerini veren ANOVA sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre varyansların homojenliği bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır “ $p=0,499>0,05$ ”. Yani, öğrencilerin fizik dersine yönelik ortalama tutum puanlarının, öğrencilerin akademik başarı ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Öğrencilerin, fizik dersine ilişkin toplam ortalama tutum puanının öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre farklılık gösterip göstermediği istatistiksel olarak analiz edilmiştir. İki den fazla gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koymak için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) (tutum puanı ile öğrenim görülen lise türü arasındaki ilişki) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Fizik Dersine Yönelik Tutumlarının Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre ANOVA

Sonuçları						
		N	\bar{X}	S.S	F	p
Fizik Dersine	Bilimsel İçerikli Okul	100	3,3082	0,38755		

Yönelik Tutum	Yetenek İçerikli Okul	100	3,2226	0,54419	2,151	0,202
---------------	-----------------------	-----	--------	---------	-------	-------

Öğrencilerin fizik dersine yönelik tutum puanlarının öğrenim görülen lise türüne göre ortalama, standart sapma değerlerini veren ANOVA sonuçları tablo 5’de sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre varyansların homojenliği bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır “ $p=0,202>0,05$. Yani, öğrencilerin fizik dersine yönelik ortalama tutum puanlarının öğrencilerin öğrenim aldıkları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, 2014–2015 öğretim yılında Ağrı il merkezinde yer alan ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin fizik dersi ile ilgili tutumlarının farklı değişkenler açısından belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin, fizik dersine ilişkin toplam ortalama tutum puanının cinsiyet, akademik başarı ortalaması, değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, analiz sonuçlarından aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. değişkende; “Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre fizik dersine karşın tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap arandı. Bu incelemenin sonucunda “Tablo 3” oluşturuldu ve bu tablo değerlendirildiğinde öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarında kız veya erkek oluşlarının 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edildi. Bu durum öğrencilerin cinsiyetinin (kız veya erkek olmalarının) fizik dersine yönelik tutumu etkilemediğini gösterir. Akpınar (2006) tarafından yapılan çalışmada da fizik dersine yönelik tutum puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılığın olmadığını belirtilmektedir. Buna benzer Yiğit, A. Kurnaz ve Şahinoğlu (2015) tarafından orta öğretim öğrencilerin fizik dersine karşı tutumlarının incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada öğrencinin kız veya erkek olmasının fizik dersine karşı tutumda önemli bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, fizik dersine yönelik öğrencilerin tutumunun belirlenmesinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

2. değişkende; “Ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutum puanları fizik dersi akademik başarı ortalamasını etkiler mi?” sorusuna cevap arandı. Bu incelemenin sonucunda “Tablo 4” oluşturuldu ve bu tablo değerlendirildiğinde öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumları ile fizik dersi akademik başarı ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edildi. Akademik başarının önemi tartışılmaz; ancak öğretim sistemimizde öğrencilerimizin birer birey olduklarını dikkate almadan, onların her hangi bir konuya yönelik tutumlarını göz ardı ederek, elde etmeye çalıştığımız akademik başarı farklı bir araştırma konusu olarak çalışılabilir (Akpınar, 2006).

3. değişkende; “Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri okulun türüne göre fizik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap arandı. Bu incelemenin sonucunda “Tablo 5” oluşturuldu ve bu tablo değerlendirildiğinde öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarında öğrenim gördükleri lise türünün 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edildi. Bu durum öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türünün fizik dersine yönelik tutumu etkilemediğini gösterir. Bu netice literatür de yer alan bazı çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Akpınar,2006; Karakoyun ve Kavak, 2008).

Fizik dersine yönelik tutum ile ilgili çalışmanın artması öğrencinin fizik dersi eğitimdeki başarı oranını da artıracak olumlu etkileyeceği ifade edilmektedir. Öğrencilerin fizik dersine yönelik olumsuz tutumları belirlenip bu konudaki önlemlerin önceden alınmasını sağlayarak gereksiz

zaman kaybı önlenerek daha yüksek oranda başarı elde etmek mümkün olduğunu saptamışlardır (Hançer, Uludağ ve Yılmaz, 2007).

Sonuç olarak, öğrencilerin deney- gözlem yaparak, konuların günlük olaylarla ilişkilendirilerek, görsel eğitim alarak, arkadaşlarıyla ortak çalışma fırsatı verilerek daha kalıcı öğrendikleri ve akabinde fizik derslerini heyecan verici buldukları söylenebilir.

Kaynaklar

- Abbot, J., and Ryan, T. (1999). Constructing knowledge, reconstructing schooling. *Educational Leadership*, November, 66-69.
- Akgün, Ş. (1995). Fen bilgisi öğretimi. Giresun: Akgün Yayınları.
- Akpınar, M. (2006). Öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarının fizik dersi akademik başarısına etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksu, M. (1990). Fen eğitiminde öğretmenin değerlendirilmesi. *Fizik Öğretiminde Çağdaş Gelişmeler Sempozyumu*, Türk Fizik Vakfı, Ankara.
- Baykul, Y. (1990). İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişimler ve öğrencilerin seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Çakmak, M. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar tutumları ile fen bilgisine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Kars.
- Güven, Belli, İ. (2001). Ortaöğretim fizik derslerinde amacı belirlenmemiş deneylerin öğrenme üzerindeki etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hançer, AH., Uludağ, N., Yılmaz, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 100-109.
- Karakoyun, F. ve Kavak, M.T. (2008). Web anketin yararları ve bir uygulama örneği olarak fizik tutum ölçeğine uygulanması. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 129-141.
- Karasar, N.(2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koballa, T.R. (1988). Attitudeandrelatedconcepts in scienceeducation. *ScienceEducation*, 72, 115-126.
- Nalçacı, İ.Ö., Akarsu, B., Kariper İ.A. (2011). Orta öğretim öğrencileri için fizik tutum ölçeği derlenmesi ve öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Journal of EuropeanEducation*, 1(1).
- Schwirian, P.N. (1968). On measuringattiduetowardscience. *ScienceEducation*, 52, 172-179.
- Yiğit,N.,Kurnaz, M.A., Şahinoğlu,A.(2015). Ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,10, 1, 223-236.

Kavram, Kuram, Kurum Felsefesi ve Mantığı Açısından "İvriz
Üniversitesi" Üzerine Çözümler ve Öneriler (Bayram DALKILIÇ)

Kavram, Kuram, Kurum Felsefesi ve Mantığı Açısından "İvriz Üniversitesi" Üzerine Çözömler ve Öneriler

Bayram DALKILIÇ

N. E. Ü. A. K. İlahiyat Fakültesi, Konya, baydal@hotmail.com

Özet: Kavram, bir şeyin insan zihninde canlanan genel durumunu ifade etmektedir. Kavramın dille ifadesi, terim olarak adlandırılır. Eğer bir kavram hakkında farklı farklı kişilerin zihinlerinde farklı farklı özel durumlar canlanıyorsa, bu da hayal olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir kavrama dair o kavramın neliği, gerçekliği ve kimliği, kaplamı ve içlemi ise, o kavramın önemli bir çerçevesini oluşturmaktadır. İşte bu bağlamda bir kavramın, ne olduğuna dair, onun neyi ortaya koyduğuna dair, onun kendisini teorik olarak gerçekleyen ve gerçek kılan özellikleri ve özel duruşu, kuram ortaya koyma noktasında, pratik olarak resmiyet kazanıp vücut bulunca ve temelinden, iskeletine, çatısına kadar dallanma ve sistemleşme ortaya çıkınca da kurum kendini göstermektedir.

"Ereğli/İvriz Üniversitesi" bir kavram olarak var mıdır, zihinlerde bulunmakta ve aynı şeyi ifade etmekte midir? Bir İvriz Üniversitesi kuramı söz konusu mudur, söz konusu olabilir mi? Varolan kurumlar olarak diğer üniversitelerin içerdiği anlamda bir Üniversite kuramı ortaya koyma özelliğine sahip olabilir mi? Zihni düzeyde bir taslak ve hayal olmanın ötesinde resmi, tüzel ve özel kimlik ve kişilik bağlamında bir kurum olma durumu ve olasılığı nedir? "İvriz Üniversitesi" kavramı, terimi, hayali, kuramı ve kurumu, zihni ve hakikî anlamda bir gerçeklik imkanına sahip olup gündeme gelme, tartışılma ve gerçekleşme noktasında veriler var mıdır? Bu veriler, varsa nelerdir?

Yukarıda belirtilen sorular temelinde ve ışığında, kavram, kuram ve kurum bağlamında felsefe ve mantık açısından genel olarak Üniversite örneğinde, "İvriz Üniversitesi" kavramı, kuramı ve kurumu özelinde teorik ve pratik örnekler çerçevesinde bildirimiz ortaya konulup çözümler sunulmaya çalışılmakta ve öneriler sıralanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, Ereğli, İvriz Üniversitesi, Felsefe, Mantık

Türkiye'de Üniversite Bölüm, Anabilim Dalı ve Bilim Dalı
Sistematığı'nde Mantığın Yeri ve Durumu Üzerine Çözümler
ve Öneriler (Bayram DALKILIÇ)

Türkiye'de Üniversite Bölüm, Anabilim Dalı ve Bilim Dalı Sistematiği'nde Mantığın Yeri ve Durumu Üzerine Çözömlmeler ve Öneriler

Bayram DALKILIÇ

N. E. Ü. A. K. İlahiyat Fakültesi, Konya, baydal@hotmail.com

Özet: Mantık, insan zihnini doğru düşünceye ulaştırır, hatadan yanlıştan koruyan bir ilimdir. İnsan, düşünen, düşündüklerini akli ve mantıklı süzgeçten geçiren ve düşüncesini dile getiren, başkalarıyla paylaşan, başkalarının kendisiyle paylaştığı düşünceleri de kendi düşünceleriyle karşılaştırma yaparak kıyâslayan ve onları değerlendiren bir varlıktır.

Mantık, insan için önemli bir konu ve alan olduğu kadar ilim öğrenme yolunda önemli bir alan ve ilimlerden, ilim elde etme yollarından biridir de. Tarih boyunca insan, her an mantıkla karşı karşıya kalmıştır.

Mantık, tündengelim/dedüksiyon temelinde, binyıllarca insanlar tarafından okunmuş, okutulmuş, öğrenilmiş, geliştirilmiştir. Değişik akıl yürütme biçimleri söz konusu olsa da tündengelim/dedüksiyon, değişik eleştiriler ve yıkımlara maruz kalsa da “özdeşlik” ve “çelişmezlik” ilkesi temelinde diğer mantık ve akıl yürütme biçimlerinin de temeli olmaya ve varolmaya hep devam edegelmiştir.

Mantık, bazılarınca b/ilim tasnifi sistematiğinde teorik ve pratik ilimler içinde değil de dil, gramer vb. ilimler gibi ilimlere hazırlık sayılan âlet ilimleri arasında görölmüştür.

Âlet, vasıta, araç ilmi olması mantık dahil bu tür ilimlerin önemsiz olduğu sonucunu doğurmaz. Asıl ilimlere geçilince, bu ilimlerin işlerinin bittiği ve işleri bitince bir daha ilgilenilmeyeceği, ilgilenilmemesi gerektiği, ilgilenilmeye gerek kalmadığı anlamına gelmez. Ayrıca “amaç ve hedef ilmi” değilmiş gibi bir algıyla bu tür âlet ilimleri, herhangi bir hafife alınmayı da gerektirmez ve böyle bir durum doğru, haklı ve tutarlı da olmaz. Aksine bu tür âlet, vasıta, araç ilimleri olmaksızın diğer ilimlere giriş yapılamayacağı, diğer ilimlerin konularının ele alınamayacağı ve anlaşılamayacağı, anlaşılmak şöyle dursun anlamsız kalacağı anlamına gelir. Bu tür ilimler, aslında “bağımsız ilimler” olarak görölmelidir. İşte bu bağımsızlık, onların asıl önemini ortaya koymaktadır.

Mantık, kurallı/normatif bir ilimdir. Mantık, doğru – yanlış, geçerli – geçersiz, kurallı – kuralsız gibi değerlendirmeler içerir. Konularını ele alma bakımından mantığın teorik yanları vardır. Aslında bu yönüyle mantık da, bir taraftan teorik/nazarî ilim olarak görölebilir. Ancak mantık çıkarımlarının, kavramlara, terimlere, önermelere ilişkin yönü biçimsel olsa; teorik gibi kalsa ve görünse de onun varlığa ve gerçekliğe ilişkin yönünü asla yadsıyamayız ve yadırgayamayız. O, yalnızca önermelerin dış biçimiyle ve dış doğruluğu ile ilgilenmez.

Beş sanat söz konusu olduğunda doğru, uygun, kesin çıkarımlar ve doğru, uygun, kesin olmayan çıkarımların, özellikle mantık doğrularının, mantık yanlışlarından farkları, zihin dışında mantığın bir uygulama alanına da sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, aslında bir bakıma mantığın uygulamalı bir bilim olduğunu da göstermektedir.

Âlet ilmi olma, teorik ve pratik yanları noktasında mantık, matematik, istatistik, felsefe, kelam, fıkıh, ahlak, sosyoloji, psikoloji vb. ilimlerle doğrudan ilgili bir ilim olarak dikkat çekmektedir. Matematikğin, kendisi ile ilgili bilimlerin temeli olma durumu, mantık için de geçerlidir. Mantık, sayılan bilimler için de âdetâ bir temel, anahtar konumundadır.

Türkiye'de Modern Üniversite bağlamında Cumhuriyet'le birlikte kurulan ve ilerleyen süreçte Dâru'l-Fünûn'dan itibaren sonrasında adı değiştirilen Üniversite'de günümüze kadar Mantık alanının bir ders, bilim dalı, anabilim dalı, bölüm olarak bilim alanı sistematiğindeki yeri ile ders programlarındaki yeri ve durumu, sırasıyla ve karşılaştırmalı olarak ele alınmakta, tartışılmakta, değerlendirilip çözümlenmekte ve öneriler sıralanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilimler Sınıflaması, Mantık, Felsefe, İlahiyat, İslâmî İlimler

Aliya İzzetbegoviç'e Göre Din-Ahlâk İlişkisi ve Laik Ahlâkın
İstikrarsızlığı (İbrahim COŞKUN)

Aliya İzzetbegoviç'e Göre Din-Ahlâk İlişkisi ve Laik Ahlâkın İstikrarsızlığı

İbrahim COŞKUN
NEÜ AK İlahiyat Fakültesi
ibrahimcoskun@hotmail.com

Özet

Bilge düşünür Aliya İzzetbegoviç'e göre ahlâk devamlı olarak ancak dine dayanmalıdır. Ne var ki ahlâk ve din aynı şey değildir. Fakat tatbikat olarak ve ferdi davranış olarak doğrudan doğruya dindarlığa bağlı değildir. Ancak prensip olarak din olmadan ahlâk var olmaz. Ahlak yasaktan doğmuştur ve bugüne kadar yasak olarak kalmıştır. Yasak ise dinîdir. Eski dinlerin tarihi açıkça bize bunu göstermektedir. Bununla birlikte ahlâk bakımından manasız yasak yoktur. 19. Ve 20.yüzyıllarda Fransa, İngiltere, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri ve İtalya'da laik ahlakın dinden bağımsız olduğu fikrini vurgulayan ahlaki hareketler tabii olarak dine dönüşmeye veya dine yaklaşmaya meylettiğini göstermiştir. Böyle olmakla beraber fiiliyatta çok defa dine ilgisiz kişilerde hatta ateist olan kişilerde ahlaka uygun hal ve hareketler görülebilir. Öte yandan kendilerini dindar telakki ettikleri hatta dini öğreten kişiler oldukları halde ahlâk bakımından katı bir materyalist olabilmektedirler.

İzzetbegoviç, "Doğu ve Batı Arasında İslam" adlı eserinde ağırlıklı olarak ahlâk konusunu incelemiş, kendilerini dindar olarak telakki eden kişilerdeki gayr-i ahlâkî davranışların nedenlerini, istikrarlı olmasa da ahlâklı ateistin olabileceğini ancak ahlaklı ateizmin olamayacağını temellendirmeye çalışmıştır. Bütün ilahî dinlerin nihai hedefi istikrarlı ahlaklı bireyler yetiştirmektir. Bu hedefin gerçekleşmesi için en kapsamlı ahlâk ilkelerini son ilahî din olan İslam getirmiştir. İslam, ahlakî iman ile bütünleştirilerek ahlaki davranışları iman gereği haline getirmiştir. Çeşitli ibadetlerin, emir ve yasakların var oluş hikmetleri ahlâkî ilkelerin inananlarda birer karaktere dönüşmesidir. İlgili ayet ve hadislerde açıkça bu durumu görmek mümkündür.

Biz tebliğimizde İslam ahlak felsefesini ve bu ahlâk nizamının nihai gayesini en iyi anlayan düşünürlerden biri olarak İzzetbegoviç'in İslam ahlâkı ile modern çağda ortaya atılan dindışı ahlak anlayışlarını hangi açılardan karşılaştırdığını, söz konusu ahlak telakkilerini eleştirirken öne çıkardığı argümanları tespit ederek değerlendireceğiz.

Anahtar Kelimeler: Aliya İzzetbegoviç, dinî ahlak, laik ahlâk, ahlâkta istikrar, İslam.

Religion-Morality Relationship and the Instability of Secular Morality According to Alija Izetbegovic

Abstract

According to the wise thinker Alija Izetbegovic, morality should always be based on religion. However morality and religion are not the same thing. It is not directly linked to religiosity as practice and as individual behavior. In principle, without religion, morality

does not exist. Morality was born out of prohibition and stay as prohibition that religion tells. The prohibition is religious. The history of ancient religions clearly shows us this.

However, in practice, in many cases, non-religious people and even atheists can be seen in moral conduct and movements. On the other hand, although they consider themselves to be religious and even religious teachers, they can be morally rigid materialists.

In this communiqué, we will explain the reasons for the morality to be based on religion according to Alija Izetbegovic. Then, we will draw attention to the problems of non-religious morality.

Key Words: Alija Izetbegović, Religious Morality, Secular Morality, Stability on Morality, Islam.

GİRİŞ

Bosna-Hersek Devleti'nin ilk Cumhurbaşkanı olan Aliya İzzetbegović (1925-2003), çağdaş İslâm düşünürleri içinde birçok yönüyle dikkat çekmektedir. O, aynı zamanda bir aksiyon ve siyaset adamıdır. Çağımızın en önemli sorunlarından birinin ahlâk sorunu olduğu bilinmektedir. Gerçekten de modern insan, tüketim ve göreliliğin kısıcında nerdeyse ahlâkî gündeminden çıkarmış, herhangi bir ilkeye göre davranmayı özgürlüğü ortadan kaldıran bir şey olarak değerlendirmektedir. Ahlâkî ilke ya da ilkelerden yoksun insanın ise kendisine, topluma ve diğer varlıklara zarar verdiği bilinen bir gerçektir. Kendisi dâhil her şeyi Allah'ın bir emaneti olarak gören bir müminin, her alanda, ahlâkını bu ilke üzerine kurma zorunluluğundadır. Böyle olmakla birlikte Müslümanların, modern çağda ortaya çıkan ahlak krizine karşı teoriler üretme konusunda ilgisizliği anlaşılabilir değildir. Bu konuda nitelikli düşünce ve çalışmalar yok değildir. Bunları istisna tutacak olursak, bir İslâm ahlâkından bahsedildiğinde, ne tür bir ahlâkın kastedildiği sorusu, halen sormaya değer bir soru olarak gözükmektedir. Böyle bir soruyu örtük olarak sormuş olan ve Çağdaş İslâm düşüncesinin son ve önemli temsilcilerinden biri olan Aliya İzzet Begović'in ahlak konusundaki görüşleri dikkate değer gözükmektedir. Onun ahlâk görüşünün temel önerisi İslâm'dır. Ona göre Allah inancına dayanmayan ahlakın işlevsel olması mümkün değildir (Bircan,2018:7-8).

İzzetbegović'in düşünce sisteminde, hiç kuşkusuz içinde yaşadığı çağ, o çağın kültür ve medeniyeti, bu kültürlerin ve medeniyetin gerisindeki dram ve ütopiyalar, kısaca yaşadığı tarihi, sosyal ve siyasi ortam etkili olmuştur. Ancak onun düşüncesini asıl belirleyen ilkenin İslâm olduğu, diğer unsurların bundan sonra geldiğini rahatlıkla iddia edilebilir. İzzetbegović, çift kutuplu bir dünyada yaşamıştır. Bu dünyanın içinden, bu dünyada edindiği tecrübelerle düşünce üretmiştir. Onun İslâm'a çağrısı, özgürlüğün ve ahlâkın birbirinden ayrılmadığı bir teoriye ve pratiğe çağrıdır. Kendi sınırlılıkları içinde oluşturduğu yorumlarının, ne kadar karşılık sunabileceği tartışılabilir, ama onu besleyen, düşüncesinin ve mücadelesinin temeli olan İslâm'ın ilelebet dünyanın meselelerine çözüm üretme yolunda önemli açılımlar ve insanların hayrına iyiliği tanımlama ve uygulama yolunda yeni fikirlerin tomurcuklanmasına imkânlar sağlayacağı muhakkaktır (Akın,2016:62).

Yaşadığı dönemde krallık sistemini, komünist rejimi, ikinci dünya savaşını ve sosyalizmin çöküşünü bizzat kendi serencamından okuyabilen İzzetbegović'in aktif olarak

içinde bulunduğu çalkantılı siyasi olaylar, düşünce dünyasının oluşmasına önemli ölçüde etki etmiştir. İçinde bulunduğu siyasi platform onu eleştirel bir bakış açısına sevk etmiş, bu eleştirelilik sebebi ile üzerinde yaşadığı coğrafyanın felsefesini anlamaya çalışmıştır. Yaşadığı sosyal ve coğrafi şartlar açısından bakıldığında, onun düşünce hayatının şekillenmesine bu şartların da katkı sağladığı görülmektedir. Avrupa'nın ortasında Müslüman bir toplumda yaşaması ve Müslümanlığının şuuruna varduktan sonra kendi inanç biçimini diğer ideoloji ve dinlere karşı savunmak durumunda kalması, onun düşünce dünyasını şekillendirirken aynı zamanda bilgi birikimini arttırmıştır. Coğrafi açıdan Avrupa, dini bakımdan Hıristiyanlığı benimsemiş toplumlar tarafından çevrelenmiş bir mekânda yaşayan İzzetbegoviç, Müslüman olması sebebiyle İslâm'ın temel kaynaklarını ve İslâm felsefesini okuma imkânı bulmuştur. Onun bu ortam ve pratikleri yanında entelektüel dünyasının nasıl oluştuğuna baktığımızda, içinde bulunduğu coğrafyanın etkisiyle, Marksizmi ve Sosyalizmi, teorik ve pratik yönleriyle çok iyi bildiğine öncelikle dikkat çekmemiz gerekmektedir. Yine aynı etkiyle Hıristiyanlık hakkında da yeterli bilgiye sahip görünmektedir (Akın,2016:28). Yaşadığı çağın, aynı zamanda pozitivist bir modernizm çağı olması nedeniyle, bilimsel tartışmaların da farkındadır. Ayrıca o hukuk tahsili görmesi nedeniyle hukuk ve siyaset alanına da vakıftır. Bütün bu ve benzerleri yanında onun düşüncesini asıl şekillendirenin İslâm Dini olduğunu belirtmemiz gerekmektedir (Bircan,2018:12).

Tebliğimizde önce İzzetbegoviç'in insana bakışını ele alacağız. Çünkü bilindiği gibi ahlâk, nasıl temellendirilirse temellendirilsin, her zaman ve öncelikle bir insan tasavvurunu betimlemekte ve bir insan algısından hareket etmektedir. Dolayısıyla bu tasavvur ve algı göz ardı edilirse, filozofun ahlâk görüşü anlaşılamayacaktır. Daha sonra İzzetbegoviç'e göre din-ahlak ilişkisi ve laik ahlakın neden işlevsel olamayacağı irdelenecektir.

1.İnsan ve İnsanın Ayırt Edici Niteliği Olarak Ahlâk

Aliya İzzetbegoviç'e göre insanın varoluşsal açıdan diğer varlıklardan ayrılan birçok özelliği bulunmaktadır. Ancak asıl ya da temel fark ahlâktır. Dolayısıyla eğer temel fark ahlak ise insanın biyolojik, antropolojik ve sosyal bir varlık olarak tanımlanması, onun anlaşılabilmesi için yeterli değildir. İnsanın ahlâkî bir varlık olmasına vurgu yapmak ise beşer olmaktan insan olmaya yükselişin; farklı sebeplere bağlı olacak bu yükselişi sağlayamamanın ürettiği krizin farkında olmak demektir. Bu yüzden düşünürümüzün düşüncesinin temelinde insan meselesi, bir ahlâk meselesi olarak öne çıkmaktadır.

İzzetbegoviç'e göre insan maddi ve manevi olmak üzere düalist bir yapıya sahiptir. Genel kullanımla ifade edersek ilki bedenî yapı ikincisi ise ruhî yöndür (İzzetbegoviç,2016:14). Ancak bu düalizm, Descartes'çı bir düalizm değildir. Çünkü İzzetbegoviç, insanın asıl yapısının *manevi* olduğu konusunda ısrar ederek, *maddi* yönünün bu yapıyla bir anlam kazandığını, dolayısıyla varlığını ona borçlu olduğunu savunmaktadır: "Ruh ebedidir, tabiat ise zamanla sınırlanmıştır. Ve bu zaman içinde ihmal edilemeyecek bir vazifesi vardır." (İzzetbegoviç,2016:14). Bu vazife de tabii belirlenmişliği aşmaktadır ki bu da ancak ahlâk ile mümkün olabilmektedir. Bu itibarla ona göre, düalizm, insanın en köklü hissiyatı olmakla birlikte, en yüksek felsefesi değildir. Gerçekten de bütün büyük felsefe ekolleri monistik idiler. İnsanların yaşayış, duyuş ve dünyayı dualistik olarak idrak etmelerine rağmen, her felsefe ve düşünüşün tabiatında gerçekte monizm yatmaktadır. Felsefenin ikiciliğe tahammülü yoktur. Buna rağmen bu gerçek fazla bir şey ifade

etmemektedir; çünkü düşünce hayata hâkim olamaz, hayat ondan daha yüksektir. Haddizatında insan olmamız itibariyle iki gerçek içinde bulunmaktayız. Bu varlığı inkâr edebiliriz ama onların dışına çıkmamız mümkün değildir (İzzetbegoviç, 2016:4-15). Düşünürümüz, insanın tek bir hayata inanabileceğini, ancak yaşadığı müddetçe iki hayat yaşadığını söyler; bunlardan biri geçici, diğeri *ebedi* hayattır. Gerçi ona göre realitedeki ya da dıştaki hayattan ayrı bir hayatın yani ahiretin mevcudiyeti hakkında akli delillerimiz yoktur. Fakat insan olarak hayatımızın sadece imalat ve istihlakten ibaret olmadığını da açıkça hissetmekteyiz. Hakikati keşfetmeye uğraşan bir bilim adamı veya bir filozof, sadece düşünmekle daha yüksek olan öbür hayatı keşfedemez. Ancak en azından bazı insanların gerçeği arayarak ve maddi yönü ihmal ederek geçirdikleri hayatları, beşeri varoluşun bu daha yüce şekilden başka bir şey değildir. Zira başkaları uğruna veya hakikat için yapılan mücadele, her zaman hayatın sınırlı ve nihâi olduğunun inkârıdır. Ahlâk prensiplerine riayet ederek hayat, hürriyet ve rahatını feda eden kimselerin feragati, bu prensipler ne olursa olsun, insan hayatının ebediliğini ve onun daha yüksek olan öbür manasını en iyi şekilde açıklamaktadır (İzzetbegoviç, 2016:15).

Feragatte bulunmayı ahlâk ve hürriyetin en önemli delili olarak gören İzzetbegoviç, böylece insanın düalist bir yapıya sahip olduğunu ve fakat onun asıl var oluşunun tabii olandan daha yüce bir şekli olduğunu tespit ettikten sonra, ilme ve materyalizmin insana nasıl yaklaştığını inceler. Ona göre modern ilim materyalisttir (İzzetbegoviç,2016:34-39). Dolayısıyla ilim ve materyalizm tarafından insan, dış dünyanın bir parçası ve mahsulü olarak görülür. Buna göre insan zeki bir hayvandır, mükemmel hayvandır, homme machinedir. Hayvan ile insan arasında kalite değil, sadece derece farkı vardır. Sırf insana ait bir öz yoktur. Orijinal ve ayrıntılamayan bir insanî cevher aslında yoktur. Ancak ve ancak müşahhas, tarihi ve ictimâî insan mefhumu vardır (İzzetbegoviç,2016:34-35). Oysa düşünürümüze göre, yukarıda da dendiği gibi, insan tabiatı ikili bir yapıya sahiptir. İnsan mefhumu da birbirine zıt iki manayı hatırlatır. Biz insanız demek, biz günah işleriz, zayıfız, cismaniyiz demektir. İnsan olalım dendiğinde ise bizim daha yüksek bir varlık olduğumuzu, daha yüce bazı mükellefiyetlerimizin bulunduğunu; bencil olmamız, insanca hareket etmemiz gerektiren bir çağrıdır. Hz. İsa "Sen insani olan tarafı düşünüyorsun" diyerek Petrus'u azarlarken, insani olan hususların karşısına ilâhî olanları koyuyordu. Hümanizm insan kelimesinden türetilmiştir ve daha yüce olan, ahlâkî hususlar ifade etmektedir. İnsan adı ile aynı şekilde bağlı bulunan kavramların bu iki türlü manası, insan tabiatının bu ikiciliğinin bir neticesidir. Bu ikiciliğin bir tarafı dünyevî, ötekisi ise uhrevîdir (İzzetbegoviç,2016:38).

Böylece İzzetbegoviç insanın düalist bir yapıya sahip olmakla birlikte, onun esas varoluşunun manevi olduğunu vurgulayarak, insanın eşsizliğini ortaya koyamaya çalışır. Bu bağlamda Engels'ten, Darwin'den ve Lamarek'tan örnekler vererek onların materyalist/pozitivist bakış açılarının, bu eşsizliği anlatmaya kesinlikle yeterli olmayan eksik yaklaşımlar olduğunu belirtir (bkz. İzzetbegoviç,2016:37-39). Bu bağlamda insanı sadece zeki bir hayvan olarak gören modern bilim yaklaşımlarını, insanın hayvandan ayrı bir varoluşa sahip olduğunu tartışarak reddeden İzzetbegoviç'e göre, insan ile hayvan arasındaki kesin fark fizikî ve zekâî değildir, her şeyden evvel manevidir. Söz konusu fark da az çok açık olan dinî, ahlâkî ve estetik şuurun varlığında kendini göstermektedir. Bu açıdan bakarak insanın ortaya çıkmasında kesin tarihler, ilmin öngördüğü gibi dik yürümek, elin gelişmiş olması, ses çıkarılması sayesinde konuşmak değil; ilkin kültürün,

resmin, yasağın zuhur etmesidir. On beş bin sene evvel çiçeklere veya hayvan profillerine zevkle bakan ve sonra mağaranın duvarlarına resimlerini çizen vahşi insan, hakiki insana, kendi fiziki ihtiyaçlarını temini için yaşayan ve her gün yeni ihtiyaçlar icat eden çağdaş hedonist insandan veya acayip beton yapılarda başkalarından tecrit edilmiş vaziyette ve temel estetik hadiselerden ve hissiyattan yoksun olarak oturan modern büyük şehrin alelade sakininden daha yakın idi (İzzetbegoviç,2016:48).

Modern bilim ve materyalizm açısından insanlık tarihi, ilerici bir sekularizasyon süreci olarak görünse de İzzetbegoviç'e göre iptidai insan hayatının neden her zaman ve her yerde kült, sır, yasak ve inançlarla dolu olduğunu hiç kimse hiçbir zaman tatminkâr bir tarzda izah edememiştir. Şu soruların bilimsel anlamda ikna edici bir cevabı ortaya konulamamıştır: İnsan acaba neden yıldıza, taşta, nehre ve her şeye hayat ve şahsiyet vermek istemiştir? Dünyayı neden başka türlü değil de böyle görmüştür? Ve tersine medeni insan her şeyi anorganik ve mekanik sebeplere icra etmektedir (İzzetbegoviç, 2016:50)? Gerçi bir zamanlar, gerçekten de Darwin'in sayesinde insan konusunda nihai bir çözüm getirildiği sanılmıştı, tıpkı kâinat hakkında Newton'un nihai bir doktrin ortaya koyduğuna inanıldığı gibi. Fakat Newton'un mekanikçi kâinat tasavvuru bazı gerçekleri izah edemediğinden dolayı nasıl tutunamadı ise öyle görünüyor ki Darwin'in teorisi de aynı sebepten izafi sayılmaya mahkûmdur (İzzetbegoviç, 2016:56). Gerçi İzzetbegoviç'in ifadeleriyle; "Darwin'le Newton'u bir defa tanıdıktan sonra insanın akli onların açık ve şayanı kabul görüşlerini kolay kolay terk edememektedir. Newton'un dünyası sürekli, mantıklı, istikrarlı olduğu gibi, Darwin'in insanı da tabii, basit ve öngörülür mahiyettedir; var olması için mücadele, ihtiyaçlarını tatmin, yeknesak ve fonksiyonel bir dünya istihdaf etmektedir. Fakat Newton'un hayalini Einstein yıkmıştır; burada ise şimdi karamsar felsefe ve uygarlığın başarısızlığı aynı şeyi yapmaktadır: İnsan öngörülemez, açıklanamaz ve tahmin edilemez, şüphe ve korkudan müteessir, Einstein'ın ifadesine göre eğitilmiş bir varlıktır... Bugün anlaşılıyor ki, ne insan Darwin'e göre, ne de kâinat Newton'a göre biçimlendirilmiştir." (İzzetbegoviç,2016:56-57).

Düşünürümüz, ahlâkı kesinlikle dinden bağımsız düşünmemektedir. Hatta ahlâkı, ilkesel temelde dine bağlamaktadır. Bu bağlamda dinden kastı da İslâm dinidir. Ona göre din, bilgi ve tasdik; ahlâk da bu bilgi ile ahenk içinde bulunan tatbikat, hayat demektir. Din, nasıl düşünmeli ve inanmalıyız; ahlâk ise neye meyletmeli, nasıl yaşamalı, nasıl hareket etmeliyiz sorusuna cevap teşkil etmektedir (İzzetbegoviç, 2016:183). Şimdi onun din-ahlak ilişkisini nasıl temellendirdiğini daha detaylı inceleyebiliriz.

2.Din-Ahlâk İlişkisi

Ahlâk ile din birbirinden ayrı düşünülemez; ancak aralarında şöyle bir ayrım yapılabilir: Din değerlerin/ahlâkın mahiyetini, tözünü, esasını bildirirken, ahlâk onun tasavvurunu ve tatbikatını vermektedir. Bu itibarla ahlâk bilime ve akla dayandırılmazken devamlı olarak dine isnat edilebilir. Ancak İzzetbegoviç'e göre bunlar birbirlerine indirgenemezler: "Ahlâk devamlı olarak dine dayandırılabilir. Ve fakat ahlâk ve din aynı şey değildir. Prensipler olarak ahlâk din olmadan var olamaz. Tatbikat olarak ise (ahlâk), yani bir ferdi davranış olarak ise doğrudan doğruya dindarlığa bağlı değildir." (İzzetbegoviç, 2016:178). Ona göre göre, ahlâk ve din birbirlerine karşılıklı olarak tabidir. Onları birbirlerine bağlayan müşterek delil ise daha üstün olan başka bir dünyanın varlığıdır. Söz konusu bu dünya "başka" olmasına göre dinidir; "daha üstün" olmasına göre

ise "ahlâkî"dir. Bu münasebet, din ile ahlâk arasında hem karşılıklı bağımlılık hem de bağımsızlık sebebidir. Otomatik, matematik, mantıki olmayan, pratik, bir nevi dâhili tutarlılık, er geç tekrar meydana gelir. Bu nedenle, dini inkâr etmek ahlâkî yok saymak demektir. Bunun tersi de doğrudur; ahlâkî yok saymak dini inkâr anlamına gelir (İzzetbegoviç,2016:170; Güler,2010:60).

Dini, semanın barış ve derinliğiyle ahenk içinde hareket etmesi için insana yöneltilmiş bir talep olarak tanımlayan düşünürümüz, Allah'ın inanç esaslarını vahyettiğini ancak uygulamayı insanın gerçekleştirdiğini belirtir. Dolayısıyla burada sorun, Allah'ın öğretilerinden sapan insandadır. Tarihte din adına yapılan kötülükler ve dinle ilgisi olmayan olaylar bir vakıdır. Fakat bununla birlikte şu sorudan kaçınılması da imkânsızdır: Eğer Hinduizm, Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslâm diye bir şey olmasaydı dünyanın hali ne olurdu? İnsanlık bu mekteplerden geçmeseydi, onların yayıcıları mükemmel olmasa ve bazı yüce hakikatlere ilaveten bazı saçmalıklar da öğretilmeseydi insanlığın hali nasıl olurdu? (İzzetbegoviç, 2016:39; Bircan,2018:64).

İşte bu nedenledir ki İzzetbegoviç'e göre dini inkâr etmek ahlâkî yok saymak ya da tersi ahlâkî yok saymak dini inkâr etmek demektir. Zira ahlâk, aslında isteklere, seçimlere ve davranış kaidelerine dönüştürülmüş bir nevi dindir; başka bir ifadeyle insanın istekli davranışı veya Allah'ın varlığı gerçeğine uygun bir şekilde diğer insanlara karşı tavrıdır. Çünkü vazifemi bütün güçlük ve tehlikelere rağmen yapmam icap ediyorsa, böyle bir istek, ancak bu dünyayı ve bu hayatı tek dünya ve tek hayat görmemek halinde haklı gösterilebilir. Bu demektir ki, ahlâkî davranış ancak ve ancak bir hesap gününün, bir Yaraticının ve ebediyetin olması ile anlam bulmaktadır. İşte bu husus ahlâk ve dinin müşterek hareket noktasını teşkil etmektedir (İzzetbegoviç, 2016:79;Karaaslan,2016:28). Bu nedenden ötürüdür ki, İzzetbegoviç'e göre, ateizm, eninde sonunda ahlâkî inkâr etmek durumundadır. Çünkü ahlâk yasaktan doğmuştur ve bu güne kadar da yasak olarak kalmıştır. Yasak ise, hem mahiyeti hem de menşei itibariyle, dindir. Allah'ın on emrinden sekizi yasaklardır. Nitekim ahlâk denilen şey de daima insan tabiatının, hayvani içgüdülerine karşı sınırlandırıcı ve menedici bir prensiptir. Eski dinlerin tarihi de bize bazen manasız görünen çeşitli yasaklara ilişkin örneklerle doludur. Mamafih ahlâk bakımından manasız yasak yoktur. Tabii bir yasağın akla uygun bir manası da olabilir ama faydalı olmak hiçbir zaman esas gayesi değildir (İzzetbegoviç, 2016:179).

İzzetbegoviç'e göre, ahlâkî "hazza meyletmek ve acıdan kaçınmak" şeklindeki ilkeye dayandıran egoist, materyalist ya da hedonist yaklaşımlar, ahlâkî sadece hayvani/bedeni alanın esasına dayandırmış olmaktadır. Hâlbuki yukarıda da gördüğümüz üzere, insan sadece fiziki bir varlık değildir; hayvanlarla benzer yanları olmakla birlikte, o esas itibariyle ruhi/manevi bir varlıktır. İşte ona göre bütün materyalist yaklaşımlar, insan ile hayvanın benzer yanları, din ve akıl ise aralarındaki farkları belirleme ve bu belirleme üzerinden açıklamalarda bulunmaktadırlar. Din ve ahlâk, sanki hayvanların yaptıklarına bakın ve tersini yapın demektir. Sözelimi onlar zevk alıp acıdan kaçarlarsa, siz ise sıkıntılara tahammül edin; kısaca onlar bedenle yaşarken siz ruhla yaşayınız, dermiş gibidir (İzzetbegoviç, 2016:73-74). Hâlbuki İzzetbegoviç'e göre göre din, aşk ve yükümlülüktür; konfor veya daha iyi ve daha rahat bir yaşama şekli değildir. Din, bilgi ve tasdik; ahlâk da bu bilgi ile ahenk içinde bulunan tatbikat, hayat demektir. Her yerde olduğu gibi bilgi ve tatbikat arasında ayrılık ve tutarsızlık olabilir. Din, nasıl düşünmeli ve inanmalıyız; ahlâk

ise neye meyiletmeli, nasıl yaşamalı, nasıl hareket etmeliyiz sorusuna cevap teşkil etmektedir. Öbür dünya hak kındaki haber her zaman geniş, sonsuz olan bu vizyonla ahenk içinde yaşama talebini de ihtiva eder, fakat bu talep vizyonun kendisi değildir (İzzetbegoviç, 2016:183).

3. Gayr-i dinî Ahlâkın İstikrarsızlığı

İzzetbegoviç, herhangi bir dine bağlı olmayan veya ateist olan insanlarda gözlemlenen ahlâkî tutumları şöyle açıklamaktadır: "... Tatbikatta çok defa dini öğretilere ilgisiz kişilerde ve hatta ateist insanlarda ahlâka uygun hal ve hareketler görülebilir. Zahiri, sözlü tercihlerle fiili davranış arasında çoğu defa esaslı bir ahenksizlik bulunur. Öte yandan pek çok kişi vardır ki, kendilerini tam manasıyla dindar telakki ettikleri ve hatta dini öğrettikleri halde, davranışlarına bakılırsa ahlâk bakımından katılmış birer materyalisttirler. Ve tersine doktrin bakımından materyalist bazı kişiler de tatbikatta her türlü fedakârlığa katılmaya ve başka insanlar uğrunda çalışmaya hazırdırlar. En aydın ve en dürüst düşünürlerin bile aklını karıştıran garip insani komedi işte bu karışıklık ve tutarsızlıktan doğar ve gelişir." (İzzetbegoviç,2016:93).

İzzetbegoviç'e göre inançlarımızla davranışlarımız arasında otomatizm yoktur. Çünkü davranışımız, ahlâkımız, şuurlu bir tercihin veya hayat felsefesinin bir fonksiyonu değildir; felsefi veya siyasi tercihlerin bir eseri olmaktan çok, çocukluktaki terbiyenin kabul edilmiş anlayışların bir neticesidir. Bir kimse eğer daha çocukken aile içinde büyüklerini saymaya, söz tutmaya, insanlar arasında fark gözetmemeye, hemcinslerini sevmeye ve onlara yardım etmeye, yalan söylememeye, ikiyüzlülüğten nefret etmeye, sade ve gururlu olmaya alışmışsa, o zaman bunlar sonraki siyasi tercihi ve zahiren kabul edilen felsefesi ne olursa olsun esas itibariyle şahsiyetinin özellikleri olarak kalacaktır. Onun bu ahlâkı dindir; kendi dini değilse bile ona aktarılmış olan dindir. Terbiye esasen dini bazı anlayışları iletmeyi becermiş, fakat bu ahlâkın esas olan dini aktarmaya veya yeter derecede kuvvetlendirmeye muvaffak olamamıştır (Izutsu,1991:60). Dinin terk edilmesinden, ahlâkın terk edilmesine geçiş için ancak bir tek adıma ihtiyaç vardır. Bazı kişiler bu adımı hiçbir zaman atamazlar. Hayatlarındaki tenakuz bundandır. İşte bu gerçektir ki, incelemeyi güçleştiren iki şeyin ortaya çıkmasına imkân verir: Ahlâklı ateistlerle ahlâksız dindarlar (İzzetbegoviç,2016:94).

İzzetbegoviç'e göre göre "Tanrısız ahlâk" savunusu çelişiktir ve büyük ihtimalle tatbikatta tetkiki mümkün olmayan veya herhangi bir tarihi tecrübeye dayanmayan nazari bir tartışmadır ve böylece de kalacaktır. Çünkü tarih boyunca tamamen din dışı bir tek toplum bilinmediği gibi, benzeri durumla ilgili tecrübemiz de yoktur (Coşkun,2014:60). Kuşakları, resmen kabul edilmiş ateist ideolojiye istinaden, dine karşı tamamen ilgisiz ve hatta nefret içinde eğitilen toplumlar bile, din dışı ahlâk var mı veya sırf ateist bir kültür ve ateist toplum mümkün mü sorusuna itimada şayan bir cevap olamazlar. Çünkü böyle toplumlarda bütün çabalara ve kendi etrafında ördükleri duvarlara rağmen mekân ve zamanın dışında kalamazlar. Sayısız şekilde yansıyan mazi, tümüyle ve keza isteyerek veya kendiliğinden tesir icra eden bir dünyanın öbür kısmı burada da varlığını sürdürmeye devam ettirmektedir (İzzetbegoviç, 2016:194). Bu itibarla İzzetbegoviç'e göre, "ahlâklı ateist olabilir" ama "ahlâklı ateizm olamaz". Din dışı insanın ahlâklı olmasının kaynağı da dindir. Ancak geçmişteki eski bir dindir bu. Ve insanın ondan haberi bile yoktur. Bu din, muhit, aile, edebiyat, film ve mimarinin içinden sayısız şekilde tesir icra etmeye ve ışımaya

devam etmektedir. Güneşin çoktan battığı yerde de gecenin bütün sıcaklığı yine güneş-tendir. Odada ateşin sönmüş olmasına rağmen oda sıcak olmaya devam eder. Kömürün 'bodrumda güneş' olması gibi ahlâk da zeval bulmuş din, dine borçlu olduğumuz dünya vizyonundan ileri gelen bir davranış tarzıdır. Ancak ve ancak geçmiş asırların manevi mirasının tamamen imha veya bertaraf edilmesi suretiyle bir neslin ateist olarak eğitilmesi için psikolojik şartlar tahakkuk ettirilebilir. İnsanlık yirmi bin sene aralıksız dinin tesiri altında yaşamıştır ve dolayısıyla din; ahlâk, kanunlar, anlayış ve hatta lisan dâhil olmak üzere hayatın bütün tezahürlerine girmiş bulunmaktadır. Bu itibarla şu soruyu sormak yerinde olur: Bütün bu geçmişe rağmen yeryüzündeki bugünkü şartlar altında tamamen ateist bir nesil yetiştirmek mümkün müdür acaba? (İzzetbegoviç,2016:195-196). Bu bağlamda ateist nesil yetiştirebilir ihtimalini değerlendiren İzzetbegoviç'e göre, böyle bir teşebbüs ancak tam bir psikolojik tecrit ile mümkün olabilir. Ancak bunun için de kutsal kitapları bir kenara bıraksak bile mimari, edebiyat, müzik gibi bir şekilde dinden esinlenen her türlü "varoluştan" insanları mahrum ve büsbütün uzak tutmak gerekecektir. Oysa böyle bir şey ne başarmış ne de bundan sonra başarılabilir. Böyle bir teşebbüs örneği olarak Çin'e ve Marksizm'e bakılabilir; onlar bunu denemiş ama başaramamışlardır (bkz. İzzetbegoviç, 2016:195-197).

İzzetbegoviç, konuyla ilgili sonuç olarak şöyle demektedir: "İncelememiz sonunda iki neticeye varılabilir: Birincisi din olmadan prensip ve fikir olarak ahlâk olamaz; tatbikatta ise ahlâklılık mümkündür. Ne var ki bu pratik ahlâklılık atalet gibidir ve hareket gücünü veren kaynaktan ne kadar uzaklaşırsa kendisi de o kadar güçsüz kalır. İkincisi, ateizm esası üzerine herhangi bir ahlâk düzeni kurulamaz; fakat ateizm, ahlâklılığı ve bilhassa onun daha basit bir şekli olan sosyal disiplini doğrudan doğruya bertaraf etmez. Bilakis tatbikata konulup da toplum teşkil etme teşebbüsüne geçtiği zaman mevcut sosyal ahlâk biçimlerini mümkün olduğu kadar muhafaza etmeyi faydalı görür. Sosyalist devletlerdeki tatbikat bu gerçeği teyit etmektedir." (İzzetbegoviç,2016:201). Bununla birlikte, düşünürümüze göre, bir gün ahlâk prensibinden şüphe edilmeye başlanırsa, onu korumak üzere ateizmin elinde hiçbir vasitanın bulunmadığı da ortadadır. Sırf yararçı, egoist, gayri ahlâkî veya ahlâk dışı taleplerin hücumu karşısında ateizm tamamen güçsüzdür. Böyle isteklere, fikirlere karşı konulamaz; ancak kuvvetle engel olunabilir (İzzetbegoviç,2016:201). "Eğer sadece bu gün yaşıyorsam ve yarın ölüp de unutulacaksam ve imkân da var ise niye kendi istediğim gibi mükellefiyetsiz yaşamayayım" gibi öldürücü kuvvete sahip bir mantığa karşı ateizmin yapacak hiçbir şeyi yoktur. Pornografi, "yeni ahlâk" denilen cinsi hürriyet veya cinsel sorumsuzluk dalgası zorla, sansürle yani suni olarak durdurulmaya çalışılmaktadır. Herhangi bir "Tanrısız ahlâk düzeni" bu dalgaya karşı koyamamaktadır. Eğer buna karşı fikirle mücadele edilecek olursa, bu fikirler birer tutarsızlık örneği olmaktadır. Aslına bakılırsa bunlar, esas itibarıyla insanların şuurunda halâ mevcut olan ve iktidarlar tarafından vazgeçilmez diye devam ettirilen eski ahlâk ölçüleridir. Haddizatında miras olarak kalmış bu ahlâk düzeni veya ahlâkî düşünme tarzı resmi felsefeyle tenakuz içinde bulunmaktadır ve mantık açısından da sistemin içinde yeri olması gerekir. Netice olarak diyebiliriz ki ahlâk dinin öbür halidir (İzzetbegoviç,2016:201-202).

Bazıları da "vicdan" olduktan sonra dine ve imana lüzum kalmayacağını, din yerine vicdanı ahlâk ölçüsü olarak almanın mümkün olacağını iddia etmektedirler. Kalp olarak da ifade edilen vicdan insanın fitratında var olan manevi bir güçtür. Bu güç dini inançlarla şekillenirse iman mıknaş gibi insanı doğruya ve güzele çeker. Çocuğunu ikaz eden bir

babanın veya öğrencilerine öğüt veren bir öğretmenin sesi gibi onu kötülüklerden uzaklaştırmaya çalışır. Fakat kendi başına bırakılan vicdan her zaman doğrudan ve güzelden yana karar veremez. Bütün insanlar her zaman ve her yerde vicdanlarına danışırlar. Fakat aldıkları cevap hiçbir zaman aynı olmaz. Çünkü belli bir zamanda samimi insanlara doğru ve iyi görünen bir şey, yine samimi fakat başka zamanlarda yaşamış insanlara doğru ve iyi görünmeyebilir (İzzetbegoviç, 2016:198; Karadavî,ts:228).

SONUÇ

İzzetbegoviç'in ahlâk görüşünün, genel olarak ele alındığında, özellikle Kant'tan ve varoluşçu etiklerden etkilendiğini söylemek mümkündür. O, insanı hür ve kendini gerçekleştiren bir fail, dolayısıyla sorumluluk sahibi bir varlık olarak ele almaktadır. Ahlâk görüşünü "niyet" ve "özgür seçim" üzerine kurmaktadır. Ancak bununla birlikte "dini" ve "İslâm'ı" sisteminin temelini yerleştirmektedir. Ona göre din olmadan prensip ve fikir olarak ahlâk mümkün değildir, ahlâk dinin öbür halidir.

Allah insanı kendine halife kılarak ona büyük bir emanet yüklemiştir: "*Biz 'emanet'i göklere, yere, dağlara sunduk da onlar onu yüklenmekten çekindiler ve ondan korkup titrediler de onu ancak insan yükledi...*" (Ahzab,33/72) Allah tarafından arz edilip, insan tarafından kendi istemesi ile hür olarak yüklenilen bu "emânet" insanın yine hür irâdesi ile yerine getireceği ahlâkî vazifelerin bir toplamı, bir bütünüdür. Allah'ın örnekleme yolu ile anlattığı biçimde, göklerin, yerin ve dağların taşıyamayacağı bu emaneti, donatılmış olduğu sıfatlarla ancak insan yüklenmiştir. Hz. Âdem ile Havva'nın başta Cennet'e yerleştirilmiş olmalarını da bu anlayış içinde değerlendirmek lâzımdır. Allah insanı zaman ve mekân içinde, madde dünyasında değil de zaman ve mekân dışında gayb âlemine, ideal âleme âit, orada yaşayacak bir varlık olarak yaratmıştır. Sonra onu yeryüzüne göndererek özgür iradesiyle bir ömür boyu dünya hayatında cennete layık bir ahlâkî yaşam tarzını karakter haline getirerek, emaneti koruyarak tekrar oraya dönmesini cennetini kendisinin kazanmasını irade etmiştir. Onun esasen yaratılış gayesi budur. İnsan türünün hepsi bu cehd ve gayreti gösteremeyeceği için dünya hayatı cennete layık olanlarla olmayanların denediği yer olmaktadır. Öyle olunca insanın onurunu koruyabilmesi, hilafet vazifesini yerine getirebilmesi, sahip olduğu faziletlerini koruması ve bunları yerli yerince kullanması, onun sağlam bir ahlâk nizamına tabi olmasını gerektirir. Bu da ancak kaynağı sağlam inanç esaslarına dayanan ilahi bir ahlâk nizamı ile gerçekleşir.

Onun içindir ki Begoviç'in de ısrarla belirttiği gibi İslam'da ahlâkî değerler dinden ayrılmaz ve tamamen onun üstüne bina edilmiş bir yapı arzeder. Onda hiçbir şekilde dinî-seküler, kutsal-profana, kilise-devlet gibi birbirine zıt kavram çiftleri yoktur. Nitekim bu dinin lisanı olan Arapça kelime hazinesinde bunları karşılayacak her hangi bir kelime bulmak mümkün değildir. Kur'an'a göre dini olanla ahlâkî olan arasında gerçek anlamda hiçbir ayırım gözetmemektedir. O halde İslam'ın ahlâk nizamı genel İslam nizamının bir parçası değildir. Aksine ahlâk İslam'ın cevheridir. Onun her yönünde var olan ruhudur. Bu bakımdan İslam nizamı umumi olarak, imanın yanı sıra bir de ahlâk esası üzerine kurulmuştur diyebiliriz. Bu fikri Hz, Peygamberin şu sözü tasdik eder: "*Ben ancak güzel ahlâkî tamamlamak için gönderildim.*" (Ahmet b.Hanbel,14/512).

İslâm ahlâkî gayeyi tahakkuk ettirmek için, muhtelif İslâmî yönleri, ahlâkî bir bağ ile bağlamıştır. Bu gerçeği aşağıdaki ayette bütün boyutlarıyla görmekteyiz: "*Takvâ,*

yzlerinizi doğuya ya da batıya doğru çevirme değildir. Lâkin takvâ Allah’a, âhiret gününe, meleklerle, kitaplara ve peygamberlere iman eden, sevdiği malını Allah’ı hoşnud etmek için yakınlarla, yetimlere, yoksullara, yolda kalan gariplere, isteyenlere ve boyunduruk altında bulunup hürriyetine kavuşmak isteyen köle ve esirlere veren, namazı hakkıyla ifa edip zekâti veren, sözleştiği zaman sözlerinde duran, hele hele sıkıntı ve hastalık hallerinde, savaşın şiddetleri esnasında sabreden kimselerin davranışlarıdır. İşte onlardır imanlarında samimi olanlar ve işte onlardır her türlü fenalıktan korunan takvâlılar!” (Bakara,2/177). Dikkat edilirse ayette önce takva kelimesi ile duyarlı bir imana sahip olunması gerektiğine, sonra sağlam bir ahlâk nizamının üzerine inşa edileceği temel inanç esaslarına inanmaya daha sonra da Allah’ın rızasına ulaşmak için sahip olunan maldan farklı konumlardaki muhtaçlara seve seve yardımda bulunulmaya, namaz ve zekât ibadetine verilen sözleri yerine getirmeye ve özellikle sıkıntı hastalık hali ve savaş gibi durumlara sabır gibi ahlâkî erdemlerden taviz vermemeye dikkat çekiyor.

Allah’a inanan bir inansın ahlâk anlayışında, saygıyla ve isteyerek bağlanılan bir kutsal otoritenin varlığı söz konusudur. Böyle bir otorite ile duygusal ilişki kurulunca güzel ahlâkî davranışların sergileneceğini kestirmek zor olmasa gerek. Çünkü bu ilişkide dualarımızın ve ibadetlerimizin muhatabı olan Allah, ahlâkî tercihlerimizde sürekli rızası kazanılması gereken bir durum oluşturacaktır. Bu durumda dini inançlarımız, ahlâkî tercihlerimize ya doğrudan doğruya müdahale edecek ya da sadece kendilerine uygun düşen tercihleri destekleyecektir. Ahlâkî değerler, mutlak ve kutsal bir otoritenin desteğini kazanınca dünyadaki varlıkların Mutlak iyi tarafından yönetildiği inancı, her şeyin yolunda olacağı, kötünün muzaffer olamayacağı inancını da iyice güçlendirecektir.

Kur’an’da özellikle Mekke’de nazil olan surelerde Allah’ın varlığı ve birliğini anlatan ayetlerde ahirete iman konusunun birlikte verildiğini görüyoruz. Ayrıca insanların uyguladıkları kimi gayr-i ahlâkî davranışların ahiretteki sonuçlarına sıkça dikkat çekilmektedir (Zümer,39/71-74). Bu durum bize ahlâkî bir toplum oluşturmada Allah inancının yanı sıra ahiret inancının da belirleyici olduğunu göstermektedir. Fakat Kur’an ahlâkî açıdan ahret fikrini Allah’ın rahmet ve adaleti gereği; insanı ise ahlâkî davranışlarının sonucu olarak ortaya koyar. Elbette insanı imtihan için yeryüzüne gönderen Allah, ahlâkî bir hayat yaşayanlarla diğerlerini bir tutmayacaktır. Bu durum Allah’ın adalet sıfatının bir gereği olarak ahretin varlığına bir delil olarak da sunulmaktadır.

Çağımızda bilgi ve teknoloji bakımından ileri toplumlarda ahlâkî ve manevi alanlarda aynı ilerlemenin sağlanamaması hatta bu alanlarda kaygı verici gerilemelerin gözlenmesi, yeni arayışları da beraberinde getirmiştir. Özellikle modern çağın dünya görüşü olarak ahlâkın, sanatın ve bilimin dinden uzak tutulması ciddi bir şekilde sorgulanmaktadır. Değerler eğitiminde dini inançların kurucu ve koruyucu özelliği bilinen bir gerçektir. Özellikle insan fitratının bir gerçeği olarak her insanda görülen ahlâkî davranışlar dini inançlarla istikrar kazanmaktadır. Yapılan bilimsel çalışmalar açıkça bunu ortaya koymaktadır. Dinlerin esasen gönderiliş amacı insan fitratında var olan ahlâkî değerleri korumak ve geliştirmektir. Bütün peygamberler bu amacı gerçekleştirmek için çaba sarf etmişlerdir. İnsanı diğer varlıklardan ayıran çok şey söylense de o esasen değerleriyle diğer varlıklardan ayrılmaktadır. O halde insan değerleriyle insandır. İlahi kitaplar esasen insana sahip olduğu değerleri hatırlatmak ve bu değerleri nasıl geliştirebileceğinin yollarını öğretmek üzere gönderilmiştir.

Günümüzde yeni nesillerin nasıl eğitilmesi ve geleceğe nasıl hazırlanması gerektiği konusu önemli bir sorun haline almış görünmektedir. Küreselleşen dünyada seküler ahlâk anlayışlarının Müslüman toplumları da fazlasıyla etkilediğine şahit olmaktayız. Ülkemizde son yıllarda ahlâkî ve millî değerler alanında bir yozlaşma ve savrulma yaşanmaktadır. Ahlâkî değerlerde meydana gelen bu yozlaşma, her şeyi mubah sayan bir zihniyetin oluşumuna ortam hazırlıyor. Bu olumsuz tablo değerlerin ve değerler eğitiminin dinle alâkası olmadan olumlu sonuçlar vermeyeceğini göstermektedir.

BİBLİYOGRAFYA

- Akın, M. H.; “Aliya İzzetbegoviç’in Ahlak Felsefesinde Büyük İnsan Meselesi, Aliya İzzetbegoviç- Özgürlük Mücadelesi ve İslam Düşünürü- içinde, Ed. M. H. Akın ve F. Karasalan, Pınar Yayınları, İstanbul, 2016.
- Akın, M. H.; “Aliya İzzetbegoviç’in Siyaset Felsefesi ve İslam” Aliya İzzetbegoviç- Özgürlük Mücadelesi ve İslam Düşünürü- içinde, Ed. M. H. Akın ve F. Karasalan, Pınar Yay., İstanbul, 2016.
- Bircan, H. H.; Doğu Batı Arasında Ahlâk, Çizgi Kitabevi, Konya, 2018.
- Coşkun, İ.; Ateizm ve İslam, Ankara Okulu yayınları, Ankara, 2014.
- Güler, İ.; İman Ahlâk İlişkisi, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2010.
- İzutsu, T.; Kur’anda Dini ve Ahlâkî Kavramlar, terc. S. Ayaz, İstanbul, 1991.
- İzzetbegoviç, A.; Doğu Batı Arasında İslam, terc. S. Şaban, Klasik Yayınları, İstanbul, 2016.
- Karaaslan, F.; “Aliya İzzetbegoviç’in Ahlak ve Siyaset Anlayışı, Aliya İzzetbegoviç- Özgürlük Mücadelesi ve İslam Düşünürü- içinde, ed. M. H. Akın ve F. Karasalan, Pınar Yay., İstanbul, 2016.
- Karadavî, Y.; İman ve Hayat, çev., Abdülvahhab Öztürk, Hilal Yayınları, İstanbul, ts.

Filibeli Ahmed Hilmi'nin Deizm ve Tabîî Din Eleştirisi (İbrahim
COŞKUN)

Filibeli Ahmed Hilmi'nin Deizm ve Tabii Din Eleştirisi

İbrahim COŞKUN
NEÜ AK İlahiyat Fakültesi
ibrahimcoskun@hotmail.com

Özet

Şehbenderzâde Filibeli Ahmed Hilmi (1865-1914), Osmanlı devletinin çok sancılı bir döneminde yaşamıştır. Bu dönem, Tanzimat ile başlayan ıslahat hareketlerinin ve çeşitli akımların çatışmalarının şiddetlendiği bir dönemdir. Bu durum, ülkede bir ümitsizlik havası estirmiş ve devletin kaderiyle ilgili ciddi endişeler duyulmaya başlanmıştır. İkinci Meşrutiyet devrinde, bu endişelerin tesiriyle devletin içinde bulunduğu siyasal ve sosyal bozuklukların düzeltilmesi ve devletin bütünlüğünü tehdit eden tehlikelerin kaldırılması amacıyla bir takım düşüncelerin ileri sürüldüğü görülmektedir.

Filibeli Ahmed Hilmi de yukarıda zikredilen arayışlarda bulunan ilim ve fikir adamlarının en belirgin örneklerindedir. Hilmi Ziya Ülken, Filibeli'yi "*Modernist islamcılar*" sınıfına dahil etmektedir. Ona göre, Cemaleddin Afgani ile başlayan yeni İslamcılık çığırını, Mısır'da Muhammed Abduh ve onun yolunu takip eden Ferid Vecdi, Kazanlı Musa Carullah, Hindistan'da İkbâl tarafından geliştirilmiştir.

Ahmet Hilmi, Babasının şehbender (Konsolos) olması hasebiyle hem doğu İslam kültürünü hem de Batı'da teşekkül eden modernizmin temel dinamiklerini iyi bilmektedir. Bu bakımdan o, inkârcı düşüncelere karşı İslam inanç esaslarının savunulması konusunda ciddi gayretler sarfetmiş makaleler ve kitaplar yazmıştır. O eserlerinde materyalizm, pozitivizm gibi ateist akımları eleştirdiği gibi bütünüyle aklın ürünü olan deist tanrı tasavvurunu ve tabii din adı altında yaygınlaştırılmaya çalışılan din anlayışını da akli ve nakli delillerle eleştirmiştir.

Deizm ve tabii din esasen Batılı düşünürlerin tahrif olmuş dolayısıyla akla ve ilmi gerçekleler karşı pek çok inanç ve uygulama geliştiren ve kendileri gibi düşünmeyen çevrelere karşı acımasız işkenceler uygulayan kilise öğretisine karşı oluşmuş akımlardır. Bu akımlar Osmanlı devletinin son dönemlerinden itibaren ülkemizde de bazı kesimler tarafından savunulmaya başlanmıştır. Filibeli Ahmet Hilmi'ye göre bu düşünceler sahip olanlar yeterince İslam'ı bilmeyen kesimlerdir. Batı'nın deizm ile aklın ve ilmin önemine dair elde edilen kazanımlar zaten İslam'da mevcuttur.

Ülkemizde bu gün de ulusal ve uluslararası bazı çevreler tarafından gençler nihilizm, ateizm ve deizm gibi akımlara yönlendirilmeye çalışılmaktadır. Bu akımlar sosyal medya üzerinden uluslararası düzeyde faaliyet gösteren odaklar tarafından da desteklenmektedir. Biz bu tebliğimizde Filibeli Ahmet Hilmi'nin deizm ve tabii dine yönelik eleştirilerde öne çıkardığı argümanları değerlendireceğiz. Böylece söz konusu düşüncelerin doğurduğu tehlikelere karşı mücadele etmek isteyenler için müellifimizin düşüncelerini ilim çevrelerine duyurmuş olacağız. Bunun için Kur'an'da bildirilen Allah tasavvurunun Ahmet Hilmi tarafından nasıl anlaşıldığını da tespit edeceğiz.

Anahtar Kelimeler: Filibeli Ahmet Hilmi, deizm, tabii din, İslam

Filibeli Ahmed Hilmi's Crisis of Deism And Natural Religion

Abstract

Filibeli Ahmed Hilmi (1865-1914) lived in a very painful period of the Ottoman state. In this period, reform movements were made. There have been violent conflicts between various currents of thought. Ahmet Hilmi knows both the eastern Islamic culture and the fundamental dynamics of modernism in the West as his father is a Shahbender (Consul). In this regard, he has written serious articles and books on advocating the principles of Islamic faith against denial. Deism is essentially a movement of thought against church doctrine. This trend has been advocated by some sections in our country since the last periods of the Ottoman Empire. According to Ahmet Hilmi of Filibeli, those who have these ideas are those who do not know enough Islam. In Europe, there have been gains such as the recognition of the value of reason and the tolerance of different religions. These positive things that come to Europe with deism already exist in Islam.

In this paper, we will evaluate the arguments raised by Ahmet Hilmi in the criticisms against deism and natural religion. Thus, for those who want to struggle with deism, we will announce our thoughts to the scientific community.

Key Words: Filibeli Ahmed Hilmi, Deism, Natural Religion, Islam

GİRİŞ

Deizm kavramı, Yahudi ve Hıristiyan teolojilerine ve kilisenin temsil ettiği dogmatik akideye karşı ilk olarak İngiltere’de kullanılmıştır. Kutsal kitapları ve peygamberlik müessesesini kesin olarak reddeden bu düşünce, ilk kez İngiliz düşünür Edward Herbert (ö.1648) tarafından savunulmuş; sonrasında ise Newton (ö.1727), Voltaire (ö.1778), Jean-Jacques Rousseau (ö.1778) ve Thomas Paine (ö.1809) gibi önemli isimlerce temsil edilmiştir (Barnet,ts:81). Herkesin üzerinde ittifak ettiği bir “deizm” tanımı yapmak mümkün değildir. Bununla birlikte aşağıdaki tanımın modern çağda ortaya çıkan deizmin temel unsurlarını ve maksadını ifade ettiğini söyleyebiliriz. Deizm XVII ve XVIII. yüzyıllarda İngiltere ve Fransa’da dini ve özellikle Hıristiyanlığı doğrulamak girişimi ile akıl-vahiy arasındaki uyumu kurmakla başlayan, ancak bir müddet sonra geleneksel doğaüstüculüğe saldıran, dışsal vahiy ve gizem ima eden dogmalardan hareketle vahyin gerçek olmadığı sonucuna varan; aklın, dinin geçerliliğinin mihenk taşı, din ve ahlâkın ise doğal olgular olduğu, ahlâkî ve dinî yaşam için gerekli rehberi doğada bulan insanın, geleneksel dine başvurmasına gerek kalmadığını öne süren dinî ve felsefî bir anlayıştır (Daily, 1999:33; Bkz.Dorman,2009:1).

Saf bir deizm anlayışının belirlenmesi kolay değildir. Çünkü deizmin, şüphecilik, özgür düşünce ve teslîs karşıtlığı gibi düşüncelerin farklı formlarıyla etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Bu yüzden kimilerine göre şâyet deizmin dinsel düşüncenin genel gelişimiyle olan ilişkisi anlaşılacak isteniyorsa, onun revaçta olmadığı dönemlerdeki kökeninin araştırılmasına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda deizmle şirke dayalı dinler arasındaki önemli benzerlikler tespit edilebilir. Böyle bir araştırma sonucunda deizmin doğurduğu dünya görüşü ile şirke dayalı dinlerin dünyevileşme konusunda ortak bir paydada buluştuğu görülebilir Coşkun,2017:43-44).

Gerek deizm ile ilgili tanımlar gerekse deizm üzerine yapılan tartışmalar dikkate alındığında, esas itibariyle deizmin farklı formlarda kullanıldığı ve çeşitli aşamalardan geçmiş olduğu söylenebilir. Tanımlarda öne çıkan en önemli unsurun akla duyulan güçlü bir güven olduğunu görmek mümkündür. Bu güvenin arka planında ise Rönesans ve Reform süreciyle birlikte insan aklının hakikati sorgulamak ve anlamak adına hakem kılınmasıyla birlikte artık bu yetinin, gerçekleri bulmada olmazsa olmaz bir araç olduğuna inanılmasıdır. Bu sebeple vahiy gibi ilâhî kökene dayalı bir olgunun da aklın ışığında yargılanması gerektiği savunulmuştur. Buradan hareketle deistlerin, Hıristiyanlığın anlaşılması güç olan Tanrı inancına karşı, geleneksel öğretiyi ve vahiyden bağımsız bir Tanrı tasavvuruna sahip olduklarını söyleyebiliriz. Bazı deistlerin, Hz. İsa'yı gerçek bir şahsiyet olarak kabul etmedikleri bilinmektedir. Hz. İsa'nın gerçek bir şahsiyet olduğunu kabul eden deistler ise onun ilâhî bir kimliğe sahip olmadığını ve insanların günahlarına kefaretilik için yeryüzüne gönderilmediğini ifade ederler. Hattâ kimi deistlere göre, Hz. İsa, doğal dinin güçlü bir savunucusu ve bir ahlâkî öğretmendir (Dorman,199:8-9).

İnsanlık tarihi boyunca her toplumda var olan hayatı yaşarken Allah'ın teklifi olarak sunduğu, peygamberlerin tebliğ ettiği ve yaşayarak gösterdiği yaşam biçimini, dinin bildirdiği ölçüleri ve değerler sistemini kabul etmeyen deistlerin deist olma sebepleri ile modern çağda ortaya çıkan deizm nedenleri farklıdır. Son söylediğimiz deizm özel bir durum olup sebepleri de özeldir. Daha çok Hıristiyan inançlarından ve kilisenin uygulamalarından kaynaklanmaktadır. Fakat her iki deizm ile ortaya çıkan sonuç dünyevileşmedir. Her ikisinde de ahiret inancı ya tamamen inkâr edilmekte ya da etkisiz sıradan bir inanca dönüştürülmektedir. Yine her iki deist anlayışta Allah'ın aşkınlığına özel bir önem atfedilirken O'nun içkinliği, kullarıyla olan ilişkisi neredeyse yok sayılmakta, sadece darda kaldığında el açıp yalvarılan sıradan bir varlık konumuna getirilmektedir (Coşkun,2017:46).

“Tabii Din” ise din olgusunun insanda doğal olarak bulunduğu, bu sebeple doğal olan yollar dışında vahiy/peygamberlik gibi herhangi dışsal bir unsura ihtiyaç bulunmadığıdır. Tarihi bir gerçektir ki orta çağlar boyunca Avrupa'da ilim adamları, kilise babaları tarafından çeşitli işkence ve eziyetlere maruz kaldılar. Engizisyon gibi çeşitli mahkemelerde, dine muhalif görülen fikirlerinden dolayı pek çok bilim adamı idam edildi veya ateşlerde yakıldı. Fakat zamanla iş tersine döndü. İlmin baş döndürücü bir hızla ilerleme ve yayılması neticesinde, kilisenin nüfuzu gerilemek durumunda kaldı. Artık pozitif ilimler, dine karşı üstünlüğünü kabul ettirmek yolunda son hızla ilerliyordu. Bu arada, psikolojik olarak din adamlarına karşı beslenen nefret, bizzat dine de sıçramaya başladı. Zira dini temsil eden din adamlarıydı ve din onlar üzerinde tecelli ediyordu. Neticede ifrat tefriti doğurdu. Artık bazı bilim adamları da, tıpkı daha önce din adamlarının yaptığı gibi, din adına ileri sürülen asılsız hurafeleri ortadan kaldıralım derken, hak-batıl ne varsa hepsini reddetme cihetine gittiler. İnsanları dinden soğutmaya ve uzaklaştırmaya çalıştılar. Bu arada herkes kendine göre bir mezhep icat ederek o yolda hareket etmeye başladı (Karadeniz,1998:12-13).

Elbette kin ve nefretin bulunduğu yerde, sağlıklı düşünme ve karara varmaktan, dolayısıyla hakikate ulaşmaktan söz etmek zor, hatta imkânsızdır. Din-ilim kavgasının bir müddet devam ettiği bu atmosferde, çok geçmeden, bu yolda ilerlemenin ciddi olumsuzlukları belirdi. Dini yeniden tetkik ve araştırma ihtiyacı doğdu. Saygın ve ileri

gelen ilim adamları, din duygusunu insanların ruhundan tamamıyla söküp atmanın imkânsızlığı ve bir dine olan ihtiyaç üzerinde ciddi olarak düşünme gereğini duydular. İnsanların maddi ve manevi ihtiyacını tatmin edecek ve daha da önemlisi ilim ve din adına geçmişte olanları bir daha yaşamamak üzere, birbirine müdahale imkânı vermeyecek yeni bir dine ihtiyaç vardı.

Bu gayretler ve tabii din arayışları, rönesansın tesiri ve özellikle Jean Bodin, Herbert of Cherbury ve John Toland gibi düşünürlerle gündeme gelen ve kökleri geçmişe, eski Hint, Çin ve Yunan düşüncelerine dayanan ve kaynağı insan aklı olan, dolayısıyla Allah'tan bağımsız yeni bir anlayış biçimi olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlayış ve düşünceye göre, ilahi dinlerin kaynağı olan Allah, sadece ilk neden ve yaratıcı olarak görülür. Bunun yanında dünyayı idare etme ve dinlerin ortaya koyduğu vahiy, kitap ve peygamber gibi kavramların aslı yoktur. Dolayısıyla Allah'ın, dünyayı yönetme ve orada cereyan eden hadiselerle müdahale gibi bir özelliği de yoktur. Herbert of Cherbury'e göre bir tanrı vardır ve bu dünyayı yaratmıştır. Tabii olarak bu tanrıya ibadet edilmelidir. Bütün bunlar doğal hakikatlerdir. Çeşitli dinler, bu doğal hakikatlere, akıl dışı bir takım düşünceler ileri sürerek gölge düşürmüşlerdir. Netice olarak bu doğal hakikatler dışındaki düşüncelere kulak asmamalıdır. Öte yandan bu ve bunun gibi J. J. Rousseau'nun öngördüğü "uygarlık dini" ve nihayet bunun etkisi altında Auguste Comte'un ileri sürdüğü "insanlık dini" gibi akımlar, hep kilisenin tabii olmayan katı tutumu karşısında, batı dünyasının geçirdiği psikolojik sıkıntı ve sosyal çalkantıların tabii bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Sonuç itibariyle izleri geçmişe dayanan bu fikri çalkantılar, 18 ve 19. yüzyıllarda, François Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Alphonse de Lamartine, Ernest Renan, Jules Simon, George Pierre Fonsgrive gibi bazı filozof ve bilim adamlarının düşünceleriyle pekişmiş ve "*Tabii Din (La Religion Naturelle)*" adı altında yeni bir din anlayışı gündeme gelmiştir (Karadeniz,1998:15-18).

Şüphesiz Avrupa'daki bu atmosferden haberi olan ve bilhassa orada tahsil yapma imkânı bulan bazı Müslüman alimlerin kafalarında bir takım sorular belirecekti. Her şeye rağmen batının bu ilmi ve fikri gelişmesi karşısında, gelenekten de istifade ederek İslam'ı yeniden ele almak lüzumu vardı. Bütün bu gelişmelere -deve kuşu misali- bigâne kalmak sorunu çözmeyecekti. Dine karşı aldırmaçlık furçasının İslam dünyasını sarmakta olduğunu ve neticede bir takım sancıların doğacağını görmemek safdillikti. Gerçek şu ki bütün bu çare aramalar, İslam dünyasının, başlangıçta devam eden ilmi anlayıştan sapması ve zaman içinde müspet ilimlerin, mantık ve felsefenin rafa kaldırılması, dolayısıyla bu alanda meydana getirilen boşluk sebebiyle olmuştur. Eğer baştan beri din-bilim çizgisinden sapmalar olmasaydı, İslam dünyasında batının bilim ve tekniği karşısında hayrete düşülmeyecek, belki de çağdaşlaşma ve modernlik adına bir takım sıkıntılar çekilmeyecekti. Etrafınızdaki gelişmeleri takip edemediğiniz ve dünyaya kapalı kaldığınız an, sizi tehdit eden unsurlar her zaman için bulunacaktır. Artık bu tarihi ve sosyal gerçek bir vakıa olarak ortaya çıkmıştı. İslam dünyası, her yönüyle gelişme kaydeden batı karşısında boyun eğme zorunda kalmıştı. Bu gidişat karşısında elbette çaba sarfeden ve eserler yazan âlimlerimiz de olmuştur. Filibeli Ahmet Hilmi ile birlikte bu konuda İzmirli İsmail Hakkı'yı da zikretmeliyiz (bkz. İzmirli,1998).

1. Filibeli Ahmet Hilmi'nin Allah Tasavvuru

Allah kavramı, düşünce tarihinin en eski ve değişmeyen konularından biri olagelmıştır. Bütün düşünürler ve filozoflar Allah hakkında fikirlerini belirtmekten geri

durmamışlardır. İlahi din mensupları bu konuda ortak bazı inançlara sahip olmuşlarsa da onların Allah tasavvurları arasında da zamanla farklılıklar ortaya çıkmıştır. Allah inancı ile ilgili temel konularda İslam düşüncesini oluşturan kelam felsefe ve tasavvufta bir farklılaşma söz konusu olmamıştır. Ancak ayrıntıya inildiğinde farklı Allah tasavvurlarına ulaşılmıştır. Ahmet Hilmi, Avrupa'da Rönesans ve reform hareketlerinden sonra Allah'ın insan ve kâinatla ilişkisini neredeyse yok sayan deist tanrı tasavvurların yaygınlaştığı, bu düşüncenin bir sonucu olarak ateizmin ve sekülerleşme eğilimlerinin ivme kazandığı bir dönemde, aşkınlığının yanı sıra insana şah damarından daha yakın bir Allah tasavvurunu eserlerinde öne çıkarmıştır. O genel olarak vahdet-i vücud anlayışına sahip olmakla birlikte yeri geldikçe Sipinoza'nın tanrı tasavvurunu da değerlendirmiş bazı konularda onun düşünceleri savunurken bazı konularda da eleştirmiştir.

Kültürlerin özünü din; dinlerin özünde de Allah inancı oluşturur. Allah inancı ile Allah tasavvurları farklı şeylerdir. Tasavvurlarda bireysel ve toplumsal izlere rastlamak mümkündür. Bazı toplumların sosyo-psikolojik beklentileri tanrı tasavvurlarına da yansır. Yanlış tanrı tasavvurları tanrı adına bir takım yanlış uygulamaları meşrulaştırma aracına da dönüşebilmektedir. İnsanlık tarihi bunun örnekleriyle doludur. Kimileri yanlış kader ve tevekkül inancı ile tembelliklerini Allah'a havale ederlerken kimileri de yaptığı her türlü zulüm ve haksızlığı kutsallık kılıfı ile zihninde kurguladığı Allah tasavvuru üzerinden meşrulaştırmaya çalışmaktadır. Tarihte yaşanan savaşların çıkış nedenlerinde ve başarısızlıklarını kader inancıyla kapatmaya çalışan kimi yöneticilerin söylemlerinde bunlara fazlasıyla örnek bulmamız mümkündür.

Allah inancı itikadî bir esastır. Allah tasavvuru ise bütünüyle bir inanç esası değildir. Çünkü psikolojik, sosyolojik, kültürel ve yerel unsurlar bu tasavvurun doğuşunda, oluşmasında ve sistemleşmesinde büyük rol oynar. Toplumsal ihtiyaçlar, psikolojik beklentiler ve kültürel şartlar büyük oranda bu tasavvurun çerçevesini belirler. Allah inancının, insan fitratında var olan en köklü fenomen olduğu bilinen bir gerçektir. Fakat onun tevhid akaidine göre şekillendirilmesi insana bırakılmıştır (eş-Şehristanî,ts:124). Kul olarak insanın en büyük imtihanı bu alanda gerçekleşmektedir. İnsan, ancak tabiatında var olan bu inancı nefisinden ve çevresinden gelebilecek olumsuz düşünce ve inançları bertaraf ederek fitratında mevcut olan Allah inancını tevhid akaidine göre sürdürebilir. Bunun tek başına akılla gerçekleştirilebilmesi mümkün değildir. Akıl, insanı Allah inancına götürürse de onu tevhid akidesine göre yapılandırabilmesi için vahiy bilgisine ihtiyaç duyar. Bunun içindir ki, Allah Teala, peygamberler vasıtasıyla isimlerini ve sıfatlarını bildirmiş, bazı ayet ve hadislerde insan zihnine yaklaştıracak ifadelerle kendisini tanıtmıştır. Vahiy bilgisinden uzak kalan insanlar, tarih boyunca Allah tasavvuru hususunda aşırı tenzih veya aşırı teşbih gibi, iki aşırılıktan birine yönelmişlerdir. Peygamberlerin vefatından bir müddet sonra vahye tabi olan toplumlarda da bu konuda dejenerasyonların yaşandığı, onlardan da bazı kesimlerin söz konusu aşırılıklara düştükleri bilinen ve yaşanan bir vakıadır. Bunu Hristiyan ve Yahudi teolojisinde de açık bir şekilde görmekteyiz (Coşkun,2000:27-28).

İslam düşüncesinde ulûyiyet konusu söz konusu olduğunda bir düşünce ekolünün veya bir mütekellimin ispat-ı vacip delilleri, Allah'ın sıfatları, sıfatların taksimi, sayısı, zat-sıfat ilişkisi, hulûl ve ittihad, Allah'ın zaman, mekan ve cihetle ilişkisi, Allah'ın âhirette görülüp görülemeyeceği gibi konular ve bu konularda takip edilen metod değerlendirilir.

Tabi ki bir tebliğ metni içerisinde bütün bu konuların değerlendirilmesi mümkün olmayacağı için biz daha çok Ahmet Hilmi'nin bu konulardaki farklı görüşlerini ve günümüze ışık tutan düşüncelerini gündeme getirmeye çalışacağız.

Ahmet Hilmi'ye göre Allah'ın varlığına dair delillerde Kur'an'ın ana hatlarını sunduğu o kapsamlı, kolay anlaşılır, akli gönlü ve duyuları doyurucu vasfından uzaklaşmaması gerekir. Öyle olunca ispat-ı vacip delilleri Kur'an-ı Kerim'de sıkça vurgulanan her şeyin belli gayelere göre ahenk ve nizam içerisinde yaratıldığını ve şuurlu bir varlık tarafından idare ve idame ettirildiğini hissettiren gaye, nizam ve ihtira delili etrafında odaklanmalıdır. Bu yönüyle Mütfeffirimizin delillendirmeye insanı dikkate alarak başlaması son derece isabetlidir. O sadece hudûs delili veya sadece imkan delili ile Allah'ın varlığının ispatlanabileceğini kabul etmekle birlikte bu çabanın Allah-insan ve Allah-âlem ilişkisi konusunda eksik kaldığını görmüştür. Tıpkı Gazalî'nin düşündüğü gibi bu fikri çabanın deist bir tanrı tasavvuruna yol açabileceğini düşünerek, ispat-ı vacip konusu işlenirken özellikle ilmi, iradesi ve kudretiyle sürekli varlıkla ilişkili olan bir Allah telakkisinin dikkate alınmasını önermiştir (Hilmi, 1982:61-63; Hilmi,1324:1; Hilmi, 1326:2-3).

Ahmet Hilmi, "Mutlak Varlığı" inkâr edenlerin düşüncelerinin ilmi ve felsefî bir şekli olmadığını dolayısıyla bu düşüncelerin bilgisizlikten öte geçemeyeceği kanaatini taşır. Hatta ilkel topluluklarda ve putperestlerde ulûhiyyet fikrinin bulunduğunu fakat gayesinden saptırıldığı düşüncesini savunur. Ona göre ilmin ve felsefenin verileri ve mantikî bir takım kurallarla Mutlak Varlığı inkâr etmek isteyenler O'nun inkârının imkânsızlığını çok iyi bildikleri için, inkâr etmekten çok O'nun gerçekliğini tahrif etmekte ve ulûhiyyete çıkacak olan maksadı saptırma yoluna girmektedirler. Fakat bütün bunlara rağmen mütfeffirimiz, insanın, akl-ı selimini kaybetmedikçe varlığı inkâr edemeyeceğini düşünür. Bazen çeşitli varlıklardan biri hatta bazen de manevî varlık bazı insanlar tarafından inkâr edilebilir. Ancak insanın tam manasıyla her şeyi inkâr edebilmesi için önce kendi nefsinin sonra bu nefsi vasıtasıyla anlayıp, hissettiği çeşitli varlıkları inkâr edebilmesi gerekir ki bu da insan için mümkün değildir. İnsan Mutlak Varlığı inkâr çabasına girse bile bu inkârı esnasında mutlaka Allah'ın varlığı ile meşgul olacaktır ve olmaktadır (Hilmi, 1982:26-31).

Müellifimiz Mutlak Varlığın hakikatini bilme ve anlama tasavvur oluşturma için insan düşüncesinin, var olduğu günden itibaren fikr-i inkârî, fikr-i teşbihi, fikr-i tenzihi ve fikr-i tevhidi olmak üzere dört farklı anlayışa sahip olduğunu ifade eder. Onun fikr-i inkârî konusundaki görüşlerini bu şekilde özetledikten sonra diğer üç yöneliş ile ilgili düşüncelerini inceleyebiliriz:

Fikr-i Teşbihî: Ahmed Hilmi'nin düşünce yapısı içerisinde, Mutlak Varlığı anlamının ya da idrak etmenin veya insanın ruhunda O'nun varlığına ihtiyaç duymanın ilk şekli fikr-i teşbihîdir. Ağırlıklı olarak ilk dönemlerde insanlar benzetme yoluyla Son Sebebi bulma ve O'nunla ruhî bir bağ kurma şeklinde bir ulûhiyyet tasavvuruna sahip olmuşlardır. Ahmet Hilmi, insanların akılların olgunlaşmadığı ilk dönemlerde dahi beni kim yarattı? Bu âlemin yaratıcısı kimdir? gibi sorularla meşgul olduğunu ancak o zaman bile henüz tam idrak edip anlayamadığı "Mutlak Varlık" için insanın sadece var diyebildiği görüşünü ileri sürmektedir. O, fikr-i teşbihiyi "Sanii Teala'yı mahsusat ve maddiyattan bir şeye teşbih etmek O'na mahsus maddi bir mevcudiyet, bir cisim atfeylemek demektir"(Hilmi,1326:3)

şeklinde tarif ettikten sonra bu düşüncenin zorunlu olarak adem-i perestij ve eşya perestij şeklinde ortaya çıkan iki sonucuna dikkat çeker. Eşya-perestij için maddi şeylere tapmanın bir şekli tipik bir putperestliktir, derken bunun temelinde korku ve menfaatin olduğuna dikkat çeker. Adem-perestijin ise derin bir hikmet ve şiir şeklini aldığını, bunun en güzel örneklerinin eski Yunan'da şiir, eski Mısır ve Hind'de felsefe şeklinde sınıra ulaştığına inanır. Hıristiyanlarda teslis inancının, Yahudilikte sebtiiyun ve İslam âleminde mücessime, müşebbihe ve müşahhasa gibi fırkaların teşbih düşüncesinden doğduğunu ifade eder.

Dinî sahanın yanında Batı ve İslam dünyasında mevcut olan bazı felsefî ekolleri de değerlendiren düşünürümüz, Allah'ta olması gereken sıfatları maddeye ve dehr/zamana veren materyalistleri ve dehrileri inkârcılar olarak saymakla birlikte bir bakıma fikr-i teşbihi taraftarı olarak da kabul edilmesi gerektiğine inanır (Hilmi,1326:2).

Ahmet Hilmi tıpkı Ehl-i sünnet âlimleri gibi teşbih tehlikesine karşı dini metinlerde Allah'ın elinden, yüzünden, arşa istiva etmesinden gelmesinden vb. bahseden ve kelimelerinde Allah'ın haberi sıfatları olarak bildirilen ifadelerin Allah'ı insan zihnine yaklaştıran ifadeler olarak kabul edilmesi ve tevil sınırları içerisinde yorumlanması gerektiğine inanmaktadır.

Fikr-i Tenzihî: Müellifimize göre Mutlak Varlığı, idrak etmenin bir diğer şekli ise fikr-i tenzihidir. O'nun düşünce yapısında fikr-i tenzihi, teşbihin tam zıddı olarak anlaşılan ve sırf akıl ile kavranılabilen bir ulûhiyyet anlayışını ifade eder. Böyle bir sınırlamadan sonra A.Hilmi, fikr-i tenzihiyi "Cenab-ı Hakk'ı her türlü teşbihat ve mahsusatın zıddı ve harici görmek, O'nu fikr-i beşerdeki teşbihatın hepsinden münezzehten tutmaktan ibarettir" (Hilmi,1326:2) şeklinde tarif eder. O, sırf tenzih düşüncesi içerisinde kalınacak olursa ortaya çıkacak olan menfi sonucu ise, "şu kadar ki ahkâm-ı akliye bir misal ile bir teşbih ile müeyyed olmazsa bi'n-nihaye tahkiki ve tetkiki gayr-ı mümkün bir netice elde edilir ki bu da bir bakıma adem (yokluk) demektir"(Hilmi,1324:8) cümleleriyle dile getirirken, tenzihi düşünce ile Mutlak Varlığın bilinip anlaşılamayacağına dikkat çeker. Konuya yaratıcı ile yaratılmış varlıklar arasındaki "nisbet-i vucud", yani varlık ilişkisi açısından da yaklaşarak bu ilgi bütünüyle reddedilecek olursa her insanın ya mücerred ve mutlak bir fikre ya vehm ve zanna ya da kendi ruhaniyetine ulûhiyyet atfetme gibi duruma düşeceğine dikkat çeker (Bkz.Uludağ,1996:202-204). Bu bakımdan mütefekkirimiz Ehl-i sünnet kelamcılarının belirlediği ölçüler içerisinde teşbihe yer verilerek teşbih ile tenzih konusunda aşırıya kaçılmamasının önemine dikkat çekmektedir.

Mutlak varlık konusunda Ahmet Hilmi, Batı felsefe dünyasında ruhaniyyunun (spiritüalist) Doğu İslam dünyasında ise kelâmcılardan özellikle Mutezile'nin, bunların yanında bazı mantıkçıların ilgilendiğini ifade eder (Hilmi,1324:8). O, spiritüalizmin, kâinata olaylardan bağımsız ve bunlara dayanmayan bazı temel hükümlerin olduğunu, bunların varlığının ve gerekliliğinin zorunlu olduğunu ve bu temel hükümlerin hariçte gerçek varlık sahibi olduklarını kabul ederek yola çıktığını ve bu temel düşünceden hareketle Antik Yunan dünyasında ortaya çıkan tabiatçı felsefe anlayışına karşı Sokrat, Platon ve Aristoteles tarafından bir "felsefe-i ruhaniyye"nin (spiritüalist düşünce) kurulduğunu belirtirken, spiritüalizmin tenzih düşüncesiyle hareket ettiğini, birçok bakımdan hakikate hizmet etmelerine rağmen "mahz hakikat" olamadıklarını ifade eder. Çünkü mütefekkirimize göre Platon ve Aristoteles, mutlak hakikat olan Tanrının varlığını ve

birliğini ispat etmelerine karşılık maddenin ezeli ve ebedî olduğunu kabul etmekle meslek-i isneyniyete (düalizm) düşmüşlerdir. Dolayısıyla Hâlık ile mahluk arasındaki ilişki kurulamamıştır. Kaldı ki bu spiritüalist anlayışa göre Tanrı, sadece tertip edendir. O ruhanî bir şahıs, ruhanî bir varlıktır (Hilmi,1324:8; Hilmi,1982:297-298).

Müellifimiz Mutezile kelamcılarının bazılarının her türlü sıfat ve vasıflardan soyutlaştırarak Allah'ın vahdaniyetini koruma ve böylece teşbihten kaçınma yolunu tuttuklarını, böylece onların da spiritüalizmi kabul etmiş olduğunu; Allah, âlemin gayrı olduğu gibi, Halık'ı da değildir, hükmünün ikinci kısmını atarak birincisini olduğu gibi kabul ettiklerini ifade ettikten sonra böyle soyut bir düşüncenin bir şeyi ispat etmek şöyle dursun, her şeyi nefyettiğini ileri sürerek söz konusu mezhep mensuplarının Allah'ı tavsif ederken "öyle de değildir, böyle de değildir" dediğini bunun akabinde "nasıldır?" sorusuna verilecek cevap sadece "vardır" olacağını, idrak vasıtalarından mahrum edilen insanın ise temyiz gücünü aciz bırakarak çok defa tenzih ile ademi/yokluğu aynı saydığına dikkat çeker. Çünkü selbî sıfatları atfedecek bir varlık şekli mevcut olmayınca tenzih için mukayese ve muhakeme mümkün değildir. "Allah şöyle değildir" diyebilmek için öyle olan bir varlığın var olması gerekir (Hilmi,1982:298-299).

Ahmet Hilmi, spiritüalizmdeki "şahıs" mefhumunun "zat" anlamına gelmediği gibi, Mutezileden bazılarının bütün vasıflardan soyutlaştırdığı Allah ile kâinat arasında bir irtibatın kurulamayacağını belirtirken tenzih düşüncesinin, bilgi mertebelerinden birisi olduğu fakat İslam hakikatinin özü olmadığını ifade eder (Hilmi,1324:8; Hilmi, 1326:2-3; bkz. Uludağ,1996:204-206).

Fıkr-i Tevhidî: Uluhiyyet tasavvurları içerisinde Amhet Hilmi'nin inandığı ve savunduğu fıkr-i tevhidi ne yalnız tenzih ne de sadece teşbihtir. Belki Mutlak varlığı idrak etmenin bir başka şekli olarak tenzih ve teşbih düşüncesinin birleştirilmesidir. O, "Tevhid düşüncesini tenzih ile teşbihi, nokta-i itidal-i hakikatte cem eden fikre biz fıkr-i tevhidi namını veriyoruz ki bütün meratib ve marifeti bilcümle edyanın esrar ve hakayıkını cami olan hakikat-i İslamiye budur"(Hilmi,1326:3) der.

Ahmet Hilmi, Kur'an'da bildirilen ve Hz. Peygamberin açıkladığı Allah inancını ve bu inanç doğrultusunda bir Müslümanın gönül dünyasında oluşması gereken Allah tasavvurunu şöyle tavsif eder: Allah (c.c.) vardır ve birdir. Olaylar ve tasavvurlardan hiçbir şeye benzemez. Hiçbir fikir O'nun hakikatini ihata ve ifade edemez. Mutlak ve namütenahidir. Vacibül-Vücut ve menba-i vücut'dur. Mevcudiyet-i Zatiyesi meşrû ve hiçbir fikirle mahdud değildir. Kayyumdur, bütün mümkün ve mevcut olan hadiselerin imkân ve sebebi, bu kayyumiyet sayesinde. Sebeplerin sebebi, gaî sebep ve en son illetir. Zati varlığı, zorunlu ve zaruridir. Varlığının yokluğu imkânsızdır. Daim ve bâkidir. Zaman ve mekân gibi olayları tasavvur için idrakin şartlarından olan şeylerin altına düşmez. O'nun zatî hüviyetine akıl, duyum ve tecrübe erişemez. Kâinat emr ve şunu, kudretler kudretinin tecellileri ve zebunudur. Her yerde hazır ve mevcut, her hadisenin mevcudiyetinde zatî kayyumiyeti görülür. Zati kemâli, kemâlin tam manasında olduğu insan idrakinin tasavvur edebileceği kemâl tasavvurlarına benzemez. Vahid'dir, fakat bu birlik benzerlerinden ayırdetme anlamına gelmez. Fert'tir, lâkin ferdiyeti sayılar birliğindeki çifte mukabil düşen ferdiyet değildir. Ehad'dır, çünkü birliği kesin basitlik demek olup cüzlerin bir araya gelmesinden meydana gelmiş birlik değildir. Hissedilenler ve akledilenler, mümkünler ve mevcutlar hülâsa, kâinat Zatinın küllî ihatasında kaybolmuş ve

helak olmuş ve O'nun kayyumiyyetinin delili, kahrariyyetinin şahitleridir. Âlemler ayetleri, güneşler işaretleri, düşünceler beyanâtıdır. Mutlaktır, iptal ve ispat ile nefy ve inkârla kayıt ve şarta bağlanamaz. Na-mütenahî'dir, varlığına şekil başlangıç ve son düşünülemez. Beşer idrakinin O'na atfetme cesaretinde bulunduğu nitelikler, ancak şekil ve sınırlamadan, kemiyet ve kayıtlamadan uzak olmak şartıyla bir bilgi sembolü, isimleri bir hakikat rumuzudur. Maruftur, mâlum değildir. Zarfa ve zamana sığmaz lâkin idrakin şahikalarında anka, sevgi bağında cilve-nüma, düşüncede zevk, duyguda aşk, âlemde kudrettir (Bkz. Hilmi,1332:22-23).

2.Ahmet Hilmi'nin Fikr-i Tevhidî düşüncesini Vahdet-i Vücut Anlayışı ile Temellendirmesi

Ahmed Hilmi fikr-i tevhidî fikrini kendi inanç temelleri ve düşünce yapısı doğrultusunda temellendirmeye çalışırken "vahdet-i vücud" yani varlığın birliği bakış açısını öne çıkarmaktadır. Varlığın birliğini tesis etmede karşımıza çıkan kavramlar arasında ilk akla gelenler Allah-âlem, eser-müessir, Allah-insan gibi mefhumlardır.

a) Allah-Âlem İlişkisi: Müellifimiz özellikle Yaratıcı ile yaratılan, eser ile müessir arasındaki alâkaya dikkat çekmektedir. O, eseri sebepten yoksun bırakmanın diğer bir anlamda müessiri inkâr etmek manasına geldiğini kabul eder. Böyle bir akıl yürütmeden hareketle düşünürümüz, "Bir şeyi dilediği zaman, O'nun buyruğu sadece, o şeye ol demektir hemen olur"(Yasin, 36/82) ayetinin manasıyla mutabık olarak yaratılanın mevcut olmasının hakikati, yaratıcının bir emir ve iradesidir. Çünkü kâinatta gözlemlenebilen her olayın araştırma neticesinde, bir güce, kudrete doğru sürüklendiği bu kudretin ise neticede her şeye gücü yeten bir varlığa ihtiyaç gösterdiği bir gerçektir. Bunun tersi ise soyut bir fikir olmaktan öteye geçemeyecektir, düşüncesindedir. Bundan dolayı Ahmed Hilmi'ye göre Yaratıcı ile yaratılan, Mutlak varlık ile gölge varlık arasında vahdet-i vücud vardır. O, yaratılan varlığı zaman ve mekânla sınırlı görmekte ve fani olarak gördüğü bu varlığı, "gölge varlık" olarak tavsif etmektedir. Dolayısıyla kâinattaki bütün oluşlar, eşya ve olaylar gerçek varlık sahibi olan Zât-ı Bari'nin "kayyumiyyet"ine muhtaç ve O'nun "Ol" emrine uygun olarak varlık kazanan, fakat aslında gerçek bir mevcudiyeti olmayan gölge varlıklardır (Hilmi,1332:28).

Ahmet Hilmi'ye göre vahdet-i vücud; "Zât-i Bâri'yi, insan, taş, sema, melek v.s. şeklinde telakki demek olmayıp, vacibü'l-vücudun vahdeti ve mükevvenatın netice-i emir ve irade oluşu demektir." (Hilmi,1332:29). O "Allah, kâinattır veya kainatın ayıdır ve içindedir demek ne kadar batıl ise, kâinatın haricindedir demek de o kadar batıldır, zaman ve mekanla tahdidi mümkün olmayan Zât-ı Bâri, iç ve dış da olmak gibi kuyud ve hudut ile de tahdid olunamaz" (Hilmi,1332:29) şeklindeki ifadesiyle, vahdet-i vücud konusunda yanlış anlamaları önleme çabası içindedir. Kâinatın kendi kendini açıklamada yeterli olmadığını (Hilmi,1332:31) hatta kâinat olaylarını anlamada bir vasıta olan tabiat kanunlarının insan zihninin kanunları olduğunu, bu kanunların sonuçta kendi kendisini izahta yetersiz kaldığını söyleyen Ahmet Hilmi, bütün bunların bir dayanağının ve izah imkânının olabilmesi için Mutlak varlığa ihtiyaç olduğunu, kâinatta tesadüfe yer olmadığını (Hilmi,1332:34-35) söylemektedir.

Deneyisel ilimler açısından kâinata bakıldığında bütün varlıkların üç temel asılda karşımıza çıktığını söyleyen Ahmet Hilmi; bunların, madde, kuvvet ve ruh olduğunu

belirtir. Renklerin ve şekillerin sonsuz sayıda olmalarına karşılık temel prensibin ancak bu üç şekle bağlı kaldığını bu üç prensibin sonuçta başka bir prensibe irca mümkün olmayan kudret (energie), mekan (espace) ve zaman (temps) olduğu kuvvaiyyun tarafından kabul ediliyor diyen düşünürümüz, Kant'ın bilgi teorisinde kabul ettiği tarzda zaman ve mekânın zihni prensipler olması dolayısıyla objektif varlıklarının olmadığı, bunun dışında sadece "esir ve kudret" in kaldığını, ruhun ise kudretin özel bir şekli kabul edildiğini ifade ediyor. Bu teorinin "ferdiyyun (monizm)" taraftarlarınca dahi kabul gördüğünü belirten düşünürümüz, bu ekole mensup olanların enerji ve esiri birleştirerek "maye-i asliye= substance" dedikleri bir asıl prensibe irca ettiklerini düşünür.

Batı ilim dünyasında, evrenin çeşitli parçaları, aynı bir bedenın uzuvları gibi olmasalardı, birbiri üzerinde tesir yapamazlar, birbirlerinin farkında olmazlardı gibi düşüncelerin bir sonucu şeklinde görünen; tabiat kanunlarının düzenliliği ve yapılan bir takım açıklamalar sonucu gök cisimleri ile dünyamız arasında meydana getirici unsurlar bakımından ayniyet olduğunun tecrübelerle sabit olduğunu söyleyen Ahmet Hilmi, sahip olduğu bu düşüncelerinden hareketle kâinata, reddedilmesi imkansız olan bir temel vahdetin, var olduğunu ve bunun da ilmî verilerle desteklendiğini ifade etmektedir (Bk. Hilmi, 1326:2). Ancak düşünürümüz, kâinata tecrübe gerçeklerin yanında deneyin araştırma alanı içerisine girmeyecek bazı bilgi alanlarının da var olduğu düşüncesi doğrultusunda bu asıl veya diğer tabirle birliği sağlayan prensip hakkında "maye-i asliye namını alan aslî' l-usul'ün kabil-i tecrübe olmayacağı ve ancak aklen kabil-i tetkik olabileceği tabiidir. Lâkin bunun iki tezahürü iptidaisi olan kudret ve esirin hakikati, âlem-i fenne malûm mudur? Acaba esir nedir?" ifadelerini kullanırken, bütün maddî cisimlerin esası olarak gördüğü esirin tecrübeyle görülemeyeceğinin ilim adamlarınca kabul edildiğini düşünürken enerji ve esir hakkında şöyle düşünmektedir; demek ki bu iki kavramı, netice ve değişiklikleri, yoğunlaşma ve başkalaşma halinde araştırabiliyoruz. Ancak mahiyetleri meçhul ve asılları tecrübe ve tetkikin üstünde bulunuyor. Bütün bu düşünce silsilesi içinde adım adım kendi düşüncelerine yaklaşan Ahmet Hilmi yukarıdaki ilmî neticeleri şu şekilde yorumluyor: Bu tariflere göre esir nuranî bir cisim enerji ise manevî bir varlık olmaktadır.

Kâinatın temelinde bulunan birliği, idrak edip anlama açısından monizme taraftar olanların bu iki kavramı birleştirdiklerini, düalistlerin düşüncelerinin ise çağdaş ilim huzurunda geçerliliğini kaybettiğini ileri süren mütefekkirimiz, eğer ilmin sonuçlarını hikmet dairesine aktaracak olursak bunu üç şekilde ifade etmek mümkündür, demektedir.

- 1) Kâinata cisim sahibi her varlık esirin yoğunlaşmış bir şeklinden ibarettir.
- 2) Her değişiklik, her hareket kudret (energie)in şekillerinden ibarettir.
- 3) Enerji ve esir Bir'in görünen ilk iki şeklidir.

Ahmet Hilmi her şeyden önce Allah'ın varlığını tenzihî düşünce ile kabul ettikten sonra, sıfatlar meselesinden de hareketle bu mutlak varlığı insanın anlayıp, idrak edebilmesi için gerekli olan sıfatların ortadan kaldırılması halinde bile Allah'ın var olduğunu, dolayısıyla yokluk diye bir kavramın olamayacağını bunun sadece insan zihnine ait bir hüküm olduğunu düşünmektedir. O, öncelikle Allah'ın ezeli sıfatlarını, Ehl-i sünnet düşüncesine uygun olarak kabul ettikten sonra, eğer genel manasıyla âlem olaylar, tezahürler, oluşlar, idrak farkları şekil ve renkler itibariyle değil de asıl, maye, nevî itibariyle sonradan yaratılmıştır dersek, o zaman "Allah ezelde kelâm sahibidir" hükmünün

hiçbir hakikatinin olamayacağını, çünkü böyle bir düşüncenin akabinde ortaya âlemin yaratılışından önce Allah'ın bir takım sıfatlarının olmadığı, ancak yaratma fiilinden sonra ortaya çıktığını kabul etmek gerekir ki böyle bir düşünce küfür ve şirk, düşüncesindedir. Ayrıca düşünürümüz, böyle bir düşünceyi kabul etmek vahdet-i vücudu red, "âlem hakikatinin kıdemi" meselesini yaralamayacağı gibi âlemin yoktan yaratıldığını hiç ispat etmez derken, âlemin kıdemi problemine açıklık getirecek olan düşüncelerini bir soru ile açıklamaya çalışır; Bu âlemi yaratmadan önce Allah'ta bu âlemi, bu şekilleri yaratmak ve icad etmek düşüncesi, iradesi, tasavvuru, maksadı, muradı var mıydı, yok muydu? Ahmet Hilmi, bu sorunun cevabını devam ettiği şu ifadelerinde ortaya koyar: Eğer yoktu dersek saçma bir söz söylemiş oluruz. Çünkü yok ise nereden geldi? Allah'ın irade ve sıfatları zamana muhtaç mıdır? İradesi de mi mahluktur? gibi bir takım soruları cevaplandırmada aciz kalacağımız düşüncesine sahiptir. Bundan dolayı, "vardı" demek zorundayız. Buradan hareketle O, âlemin aslını, şekil, renk ve varlığını Allah'ın bir emri, muradı, maksadı, tasavvuru olarak yani Ehl-i sünnet düşüncesiyle ifade edersek sıfatlarının tezahürü veya bir diğer ifadeyle tecellisi olarak görür (Hilmi, 1326:2). Yani âlemin kıdeminden bahsetmek Ahmet Hilmi'nin düşüncesinde, müşahhas, ezeli ve ebedî bir varlık olmayıp sadece Allah'ın sıfatlarından meydana gelen İlahî bir düşüncedir, tasavvurdur, demek mümkündür.

İslâm tarihinde şeriat alimleri ile tasavvuf ehli arasında meydana gelen münakaşalara da temas eden Ahmet Hilmi, bütün bir fikir hayatı boyunca büyük bir değer verdiği İmamı Gazzali'nin bu konudaki büyük otorite ve etkisine dikkat çekerken, düşüncesini şöyle açıklamaktadır: "Mamafih hakikatle şeriatı cem ederek, tenzih ile teşbihin ma-beyn-i itidalini bularak fikr-i tevhidîyi ulemayı zahiriyyenin içtihadı ile çarpışmayacak şekilde meydan-ı tetkike koyan müdekkik-i ulema vardır ki İmamı Gazzalî bunların eimmesinden maduddur"(Hilmi,1982:309).

b) Allah-insan İlişkisi: Vahet-i vücud düşüncesi içerisinde insanın yapısı ve konumunu izah etmenin de ayrı bir yeri vardır. İnsanın mahiyeti hakkında Ahmed Hilmi'nin düşüncelerinden anlaşılan temel düşünce; insanın bir bedene sahip olduğu, fakat bu bedeni yönlendiren, onu idare edenin ruh olduğudur.

Bu konuda Batı felsefe hareketleri içerisinde Ahmed Hilmi'nin en çok üzerinde durduğu ekoller empirizm ve Spinoza'nın panteizmidir. Ahmed Hilmi'ye göre tecrübe ekolü mensuplarının genelde Tanrı ve ruh gibi soyut kavramları, tecrübenin sahasına girmedikleri için kabul eder görünmediklerini, bunları ancak madde üzerindeki kuvvetin varyasyonları veya tesirleri olarak kabul ettiklerini düşünür.

Ahmed Hilmi, panteizmin çıkmaz yönü veya en zayıf tarafı olarak irade ve hürriyet meselesini görür. O bu konuda, panteizme karşı yöneltilen eleştirileri haklı görürken, Spinoza'nın düşüncesinde kesin ve sarsılmaz bir "cebiri" yani zorlama fikri vardır. Bu fikir örgüsü içinde insanın özel bir mahiyet ve zatiyeti olmadığını, düşünce ve hareketler bütünü olarak görülen insanın birliğinin ve faaliyetinin, mutlak varlık olan Tanrıya bağlı olduğu dolayısıyla her olayın merciinin Tanrının zatı olduğu düşüncesi hâkimdir. Ahmed Hilmi, açıkça ifade etmemekle birlikte hem Ehl-i sünnet kelâm akidesinin temsilcisi, hem de tasavvufun, hatta kendi tabiriyle vahdet-i vücudun savunucusu olarak kabul ettiği Gazzali'nin ruh hakkındaki düşüncelerini tamamen metafizik bir planda ele alıp incelemesinden sonra, İslam düşünce tarihinde, genelde Aristo'nun düşüncelerinin bir takipçisi durumunda gördüğü İbn-i Sina ve İbn-i Rüşd hakkında; birincisinin ruh hakkında İskenderi'ye ve İslam

tasavvufunun anlayışına yaklaştığı, İbn Rüşd'ün ise insan ruh ve şahsiyeti konusunda Aristo'nun tercümanı gibi, görüldüğünü belirtmektedir (Hilmi,1982:253).

Vahdet-i vücut anlayışın beraberinde Spinoza'nın panteizminde olduğu gibi determinist veya fatalist bir düşünceyi getirmediğine değinen Ahmet Hilmi insanda "irade ve intihabın bütün envai ve akşamı mütezahirdir. Türlü şekillerle hararetin şiddetini tadil eder. Ondan hasıl olacak olan zararı defettikten maada istifade yollarını bile bulur" (Hilmi,1332:55). Bu ifadelerinden sonra tarih sahnesinde boy gösteren insanlığı misal gösterirken bütün tabiat zorluklarını yenen insan, her türlü etkiye tepki gösteren bir varlık olarak görünmesine karşılık bütün bu hareketlerinde hürriyet sahibi midir, yoksa insan da diğer tabiat olayları gibi determinist kanunlara tâbi ve hürriyetten mahrum mudur, sorularına Ahmed Hilmi, insanın sınırlı da olsa bir irade ve hürriyete sahip olduğunu düşünür ve bunu şöyle açıklar: "Lâkin mezheb-i hakikat, bir "cebr-i mutavassıt"dan ibarettir, insan bila kayd u şart, hür ve mürid olamaz. Zira tesirat günâ-gün (türlü türlü tesirler) altındadır" (Hilmi,1332:57) diyen düşünürümüz bu görüşünü biraz daha açarken, insanın hürriyetini de temellendirme yoluna gider. O'na göre, bu tesirlere, tabiat olaylar boyun eğdiği halde insan bu etkileri değiştirme ve hafifletmeyi hatta bazan "hal-i tevazun"da bırakacak şekilde cevap vermektedir. Dolayısıyla insan, bazı hakları kullanabilme bakımından hür ve irade sahibidir. Bu ise, "cebr-i mutavassıt"tır. Bu düşüncelerinin tasavvufî düşünce ile de uyuştuğunu ifade eder. Ahmet Hilmi, Ehl-i Sünnetin de, insanda cüzî ve kayıtlı bir irade ve hürriyet kabul ettiğini belirtirken bunun Kur'an tarafından da açıkça belirtildiğini, kaldı ki hür ve mesul olmayan bir insana, bir şey teklifi kadar abes bir şey olamayacağını düşünür (Hilmi,1332:58,62).

Şu halde Ahmed Hilmi bize göre, bu gibi düşüncelerden hareketle insanın hürriyet ve iradesini ispat ederken onu, Allah'ın küllî iradesi dahilinde serbest bırakmış, ancak yaratılmış bir varlık olması dolayısıyla Allah'ın kayyum sıfatına her zaman muhtaç olduğunu dile getirirken Allah ve kul arasındaki irtibatı böylece sağlamıştır.

2.Deizm ve Tabii Din Eleştirisi

Ahmet Hilmi'ye Kur'anda bildirilen Allah tasavvuruna göre deist tanrı tasavvurunun ve bunun doğal sonucu olarak ortaya atılan tabii din iddialarının gerçek bir din olarak kabul edilmesi mümkün değildir. Deist tanrı tasavvuru ve tabii din arayışı Batı'da peşin hükümlerin yıkılmasında, Yahudilik ve Hıristiyanlığın dışında kalan dinlere karşı daha makul bir tavrın yerleşmesinde, empirik bilgiye değer verilmesinde, üretken insan tipinin öne çıkarılmasında deizmin önemli katkıları olmuştur. Fakat deistler, dinin esrarengiz yönünü eleştirirken oldukça aşırılığa kaçmışlar, peygamberlik müesseseni dahi inkâr etmişlerdir. Bilim ile dini birbirinin düşmanı sayıp ikisinin birlikte olamayacağını ileri sürmüşlerdir. Düşünürümüze göre Batı'nın deizmle ulaştığı olumlu durumlar zaten İslam dininde vardır. Bu bakımdan deizmi ve tabii dini savunan müslüman düşünürler kendi dinlerinden yetehaberdar değildirler.

Ahmet Hilmi'ye göre Allah'ı inkar etmek mümkün değildir. Bu bakımdan ateizmin yaygınlık kazanma durumu da söz konusu olamaz. Modern çağda yaygınlık kazanması ise istisnai bir durum olup kilisenin dayattığı din anlayışına karşı tepki mahiyetindedir. Fakat sahte bir din ve tanrı tasavvuru olarak tabii din ve deist tanrı tasavvurunun yaygınlık kazanma durumu mümkün olabilir. Bu bakımdan Müslüman aydınların sahte bir din ve

tanrı tasavvuru olarak tabii din ve deist tanrı tasavvuru konusunda ilmi/fikri mücadeleden geri durmamaları gerekir (bkz.Hilmi,1981).

Ahmet Hilmi, yaşadığı çağda deist tanrı tasavvurunun yagınlık kazanması için özel çapaların gösterildiğinin farkındadır. Bu maksatla o, yaşadığı çağdaki bu probleme karşı mücadele ederken Kur'anın bildirdiği Allah tasavvuru esas olmakla birlikte Allah'ın insana şah damarından yakın olduğu gerçeğini öne çıkarmaya çalışmıştır. O edebi kişiliğini kullanarak bu mesajını geniş kesimlere ulaştırmak maksadıyla konu ile ilgili düşüncelerini "A'mak-ı hayal"(bkz.Hilmi,1971) adlı eserinde hikaye şeklinde aktarmış ve bunda da başarılı olmuştur.

SONUÇ

Allah, zihni bir varlıktan ibaret değildir. Hak isminden de anlaşılacağı üzere zihin dışında fiilen vardır. İslamî öğretilerde Allah'ın zihinle benimsenmesinin yanında O'na gönülden bağlanması da istenir. Böylece zihin ile kalbin ortak ürünü olarak teşekkül eden iman, iradeyi harekete geçirir ve iman edilen varlığa şükran duygularını sunma ihtiyacını doğurur. Bunun içindir ki pek çok Kur'an ayetinde iman, amel-i salih ile birlikte zikredilir. Bu tamamen meçhul ya da insanla irtibatı olmayan bir tanrıya ibadetin yapılamayacağıın ifadesidir. Müslümanların inandığı Allah kâinatı yaratıp yöneten insana karşı ilgisiz olmayan yetkin sıfatlarla nitelenmiş aşkın bir varlıktır. Ahmet Hilmi'nin ulûyiyet tasavvuru ve bunu açıklarken uyguladığı yöntem Kur'an'ın bildirdiği Allah telakkisini daha iyi anlama çabasından başka bir şey değildir.

Ahmet Hilmi, Zat-ı İlahi ile sıfatları arasındaki ilişki konusunda, ispat içinde nefiy, nefiyde ispat metodunu uygulamaya çalışmış, teşbih ve tenzihten birine ağırlık vererek bu konuda aşırılığa gidilmesini doğru bulmamıştır. Seyfeddin el-Âmidî, Mutezile'nin Allah'ın adalet sıfatını, Eşariyye'nin ise kudret sıfatını önceleyerek Kur'an'da haber verilen isim ve sıfatların tamamını dikkate alan Allah tasavvurundan uzaklaştıklarını haber vermekte ve bu metodun yanlışlıklarına dikkat çekmektedir. Ahmet Hilmi'nin savunduğu Allah tasavvurunu dikkate aldığımızda Âmidî'nin eleştirilerine katıldığını O'nun da her hangi bir sıfatı önceleyerek oluşturulan Allah tasavvuru yerine Allah'ın zatını esas alan ve bu zati açıklayan bütün isimleri dikkate alarak oluşturulan Allah tasavvurunun Kur'an'ın ruhuna daha uygun olacağını savunduğunu söyleyebiliriz.

Ahmed Hilmi'nin, araştırmamız açısından en önemli yönünü teşkil eden düşünce sisteminin temelinde ilim, felsefe ve dinî düşünce bulunduğunu rahatça söyleyebiliriz. O, bu üç düşünce türünün her birinin kendi sahası içinde geçerli olduğunu savunurken, her üçünün de insan için vazgeçilmez birer realite olduğunu kabul etmektedir.

Ahmed Hilmi, ruh ile bedeni bir bütün olarak kabul ettiği insandan kalkarak Allah'ı ve onun kayyumiyetini kuran düşünce yapısıyla, varlığın birliğini de sağladığına inanırken spiritüalist düşünceden hareket etmiştir. Fakat o, varlığı izahda gerçek bir spiritüalist düşünür olmasına karşılık, Batı düşüncesindeki çift kutuplu, düalist bir varlık anlayışını aşarak neticede İslâmî kaynaklı monist bir düşünceyi benimsemiştir. Çünkü Ahmed Hilmi, Batı spiritüalizminin prensipleri olarak saydığı; Mutlak varlık, kâinat, ruh (temyiz-i akl) ve irade hürriyeti gibi problemleri ortaya koymada ve onları yorumlamada felsefî düşünceyi daima ön planda buldurmasına rağmen, çözüme ulaşmada çağdaş ilimden ve İslâmî düşünceden faydalanmış ve yeni yorumlar getirmiştir. Ahmed Hilmi, spiritüalizmi

tesadüfen bulmuş birisi değildir. Özellikle XIX. yüzyıl ilim ve felsefe dünyasına hâkim olan ruhsuz pozitivist ve materyalist düşünce ekolleri karşısında, İslâmî düşünceyi savunmada yardımcı olabileceğine inandığı fakat çelişkilerini görerek zaman zaman teknkit ettiği spiritüalizmi bilerek seçmiştir.

Düşünürümüzün, yorumlarında oldukça cesur bir şekilde hareket ettiği görülmektedir. O, Felsefi, Kelâmî ve Tasuvvufî düşüncelerin âdeta bir sentezini yapmaktadır. İslam düşünce tarihi içerisinde farklı düşünce tarzları arasında yıllardan beri meydana gelen çatışmalar dikkate alındığında bu metodun, dönemi içerisinde belki de ilk deneme olması dolayısıyla bazı bir takım zorlukları beraberinde getirmesine rağmen bu alanda bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından faydalı olabileceğini düşünmek mümkündür.

Ahmet Hilmi modern çağda ortaya çıkan deizme ve onun sonucu olan sekülerizme karşı amansız bir mücadeleye girmiş, Halık ile mahluk arasında olması gereken irtibatı sağlamaya çalışan fikirleri öne çıkarmıştır. Bunu vahdet-i vücud anlayışındaki aşırılıkları eleştirerek temellendirmeye çalışmıştır. Ayrıca o, dönemi içinde düşünce dünyasında bir kasırga gibi esen materyalizmi ve diğer felsefi ekollerin metafizik alandaki yetersizliklerini dini, felsefi ve ilmi delillerle ortaya koymuş ve bu problemlere İslâmî bir yaklaşım getirilebileceğinin en güzel örneklerini sunmuştur.

KAYNAKÇA

- Bağdadi, A.; el-Fark Beyne'l-Fırak, Daru'l-Marife, İkinci Baskı, Beyrut, 1997.
- Barnett, S.j.; The Enlightenment and Religion, Manchester University Press, Manchester, tz.,
- Celyend, M. S.; el-Kadiyyetu'l-Uluhiyye Beyne'd-Din ve'l-Felsefe, Kahire, 2001.
- Colie, P. L.; Spinoza and the Early English Deists, Journal of History of Ideas, vol.20, No.1 Jan. 1959.
- Coşkun, İ, "Modern çağ Deizminin Nedenleri ve Sonuçları", Din Karşıtı Çağdaş Akımlar ve Deizm, Edt., Vecihi Sönmez ve diğerleri, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2017.
- Coşkun, İ.; Teşbih İle Tenzih Arasında S. Âmidî'nin Allah'ın Sıfatlarını Yorumlamadaki Metodu, D.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, c.III, sy. 2.
- Daily, D. N.; Enlightenment Deism, Dorrance Publishing Co., Pennsylvania 1999.
- Dorman, E.; Deizm ve Eleştirisi: Tarihsel ve Teolojik Bir Yaklaşım, Yayınlanmamış Doktora Tezi, MÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İst., 2009.
- Hakkı, İ. İ.; İslam Dini ve Tabii Din, Takdim ve notlarla sadeleştiren: Osman Karadeniz, İzmir, 1998.
- Hilmi, A.; "Hikmet-i İslamiyye" İtihad-ı İslam, No:8, 15 K.sani 1324.
- Hilmi, A.; "Tasavvuf-ı İslami", Hikmet, No:31; 4 T.sani 1326.
- Hilmi, A.; "Tasavvuf-ı İslamî", Hikmet, No:12,24 Haziran 1326.
- Hilmi, A.; "Tasavvuf-ı İslamî", Hikmet, No:18,5 Temmuz 1326.
- Hilmi, A.; "Hikmet-i İslamiyye" İtihad-ı İslam, 4,6,7,8, 25 K.evvel, 1324.
- Hilmi, A.; "Hikmet-i İslamiyye" İtihad-ı İslam, No:4, 25 K.Evvel 1324.
- Hilmi, A.; "Hikmet-i İslamiyye" İtihad-ı İslam, No:7, 25 K.sani 1324.
- Hilmi, A.; "Tasavvufî İslamî" Hikmet, No: 24, 16 Eylül, 1326.
- Hilmi, A.; "Tasavvufî İslamî" Hikmet, No: 28, 14 T.evvel, 1326.
- Hilmi, A.; "Tasavvufî İslamî" Hikmet, No:2,3,5,6-19, 15 Nisan 1326.
- Hilmi, A.; A'mak-ı Hayal, Bilge Kültür sanat Yayınları, İstanbul,1971.

- Hilmi, A.; Allah'ı İnkâr Mümkün mü?, (Sadeleştirilenler: Necip Taylan-Eyüp Onart), Çağrı Yayınları, İstanbul 1982.
- Hilmi, A.; İlm-i Ahvali Ruh, Hikmet Matbaa-i İslamiyyesi, Kostantiniyye, 1327.
- Hilmi, A.; İslam Tarihi, (Neşre Hazırlayan, Ziya Nur), Ötüken Yayınları, İstanbul 1982.
- Hilmi, A.; Mihr-i Din Arusi, Beşeriyetin Fahr-ı Ebedisi Nebimizi Bilelim, Hikmet Matbaası, İstanbul, 1331.
- Hilmi, A.; Üss-i İslâm, Daru'l-Hilafe, Hikmet Matbaa-ı İslamiyesi, Kostantiniyye, 1332.
- İbn Hanbel, A.; Müsned, Matbaatu'l-Mümeyniyye, Kahire, 1313
- Karadeniz, O.; İslam Dini ve Tabii Din (Takdim), Takdim ve notlarla sadeleştirilen: Osman Karadeniz, İzmir, 1998.
- Özcan, H.; Maturîdî'de Dini Çoğulculuk, İstanbul, 1999.
- Özler, M.; İslâm Düşüncesinde Tevhid, Nun Yayıncılık, İstanbul, 1995.
- Şehristanî, M. A.; Nihayetu'l-Ikdam fi- İlmi'l-Kelam, Tahkik ve neşr, A. Guillaouame , Londra.
- Uludağ, Z.; Şehbenderzade Filibeli Ahmet Hilmi ve Spiritüalizm, Akçağ Yayınları, Ankara 1996.

Okuma Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması Sürecinde
Çıkarım Yapma Becerisi Öğretiminin Önemi (Tuncay TÜRK BEN)

Okuma Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması Sürecinde Çıkarım Yapma Becerisi Öğretiminin Önemi

Tuncay TÜRK BEN¹

¹Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
E-mail: tuncayturkben57@gmail.com

Özet: Okuma etkinliğinin temel amacı, okunan metni tam ve doğru olarak anlamlandırmaktır. Okuduğunu anlama, bir çocuğun öğrenme becerisinin ve akademik başarısının en önemli unsurlarından biridir. Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda (2019) öğrencilere okuma becerisi ve alışkanlığı ile okuduğunu anlama ve değerlendirme becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Hedeflenen becerilerin kazandırılması için etkileşimli ve eleştirel okuma becerileri uygun öğrenme ortamları yaratılarak öğrencilere kazandırılmalıdır. Metin çözümlemesi yapılırken öğrencinin anlam kurma sürecine aktif katılımı sağlanmalıdır. Okuma; yazar ve okuyucu arasında etkin ve etkili iletişimi gerekli kılan bir anlam kurma sürecini içerdiğinden okuyucunun genel kültür bilgisi, deneyimleri, zihinsel ve dilsel becerilerini kullanarak metinle iletişime geçmesi gerekmektedir. Okuma sürecinde iyi okuyucular okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında birtakım stratejiler kullanarak metni anlamlandırmaktadırlar. Bu süreçte okuyucunun okuduğu metni tam olarak anlaması için çıkarım yapma becerileri geliştirilmelidir. Okur, metnin yüzeyinde yer alan sözcük, sözcük öbeği, tümce ya da tümce dizisi biçimindeki bilgilerden yola çıkarak açıkça belirtilmeyen örtük bilgilere, derin yapıdaki anlama ulaşmaya çalışır. Bu süreçte okuyucunun var olan bilgisi, işleyen bellek kapasitesi, okuma becerisi, hedefi ve ilgisi etkili olmaktadır. Bu çalışmada da metin çözümleme sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanımı ve çıkarım yapma becerisinin öğretimine yönelik materyal tasarımı hedeflenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Alanyazın taranarak metin çözümlemede kullanılacak yöntem, teknik ve stratejiler belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen bir öyküleyici ve bir bilgilendirici metin üzerinde bu yöntem, teknik ve stratejilerin nasıl kullanılacağı, çıkarım yapma becerilerinin nasıl gerçekleştirileceği gösterilmiştir. Bu doğrultuda yapılacak metin çözümleme çalışmalarının öğrencilerin okuma anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: okuma becerisi, anlama, çıkarım yapma becerisi

Sosyal Ağlar-Sanal Eğitim Ortamlarının Türkçe Eğitime ve
Öğrencilerin Kelime Hazinesine Katkılarına Dair Öğretmen
Görüşleri (Yavuz Selim BAYBURTLU)

Sosyal Ağlar-Sanal Eğitim Ortamlarının Türkçe Eğitime ve Öğrencilerin Kelime Hazinesine Katkılarında Dair Öğretmen Görüşleri

Yavuz Selim Bayburtlu

Milli Eğitim Bakanlığı, E-mail:yavuzselimbayburtlu@gmail.com

Özet: Bu araştırmanın amacı, Sosyal ağlar ve sanal öğrenme ortamlarının Türkçe eğitime, öğrencilerin kelime hazinesine katkılarına dair öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Bu amaçla sosyal ağların ve sanal öğrenme ortamlarının Türkçe eğitime ve katkıları öğrencilerin kelime hazinesine katkılarıyla ilgili öğretmen görüşleri toplanmıştır. Buradan hareketle sosyal ağlar ve sanal öğrenme ortamlarının Türkçe eğitime, öğrencilerin kelime hazinesine katkıları arasındaki bağlantı durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında 2018-2019 eğitim öğretim döneminde Antalya merkez ilçelerinde görev yapan 40 Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Verileri elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve araştırmanın amacına uygun olacak şekilde görüşme formundan elde edilen değerlendirilerek başlıklar halinde sunulmuştur. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sosyal ağları ve sanal öğrenme ortamlarını kullandığı tespit edilmiştir. Katılımcılar sosyal ağlar ve sanal öğrenme ortamlarında Türkçe dersiyle ilgili araştırmalar ve paylaşımlar yaptıklarını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri sosyal ağları ve sanal öğrenme ortamlarının öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgilerini artırdığını ve Türkçe eğitime katkı yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar sosyal ağları ve sanal öğrenme ortamlarının öğrencilerin kelime hazinesini de geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri sosyal ağlar ve sanal öğrenme ortamlarının Türkçe eğitimi için yeterli düzeyde olmadığını, içeriklerin zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sosyal ağlar ve sanal öğrenme ortamlarının mutlaka Milli Eğitim Bakanlığının denetim ve kontrolünde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca alan uzmanlarınca sosyal ağlar ve sanal öğrenme ortamlarındaki Türkçe eğitimiyle ilgili içeriklerin incelenmesinin faydalı olacağını söylemiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ağlar, Sanal Eğitim Ortamları, Türkçe Eğitimi

İlköğretimde Değerler Eğitimi (Yusuf DORUK)

İlköğretimde Değerler Eğitimi

Yusuf DORUK

Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Konya Emirgazi Demirci İmam Hatip Ortaokulu,

İlköğretim Matematik Öğretmeni E-mail:yusufdoruk42@hotmail.com

Özet: Bütün insanlığa ait ve toplumla bir arada olmanın vazgeçilmez koşulları olan değerlerin yeniden yaratılması ve içselleştirilmesi daha yaşanılır bir dünya isteminde bulunan tüm öğretmenlerin temel görevlerindedir. Eğitimi olarak bizlere düşen görev bu değerlerin yeniden yaşatılmasında, özgür düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde, en geniş anlatımıyla daha uygar ve bilinçli toplumun oluşturulmasıdır. Birlikte daha barışçıl yaşama idealinin gerçekleştirilmesine, gerek birey olarak sorumluluklarımızın farkında olmak, gerek bu koşulların oluşturulmasında toplumsal sorumluluklarımızın farkında olmak gerek bu koşulların oluşturulmasında toplumsal sorumluluklarımızı yerine getirmede eğitim-öğretim sürecinin önemi tartışılmaz bir gerçekliktir. Doğru davranışın ne olduğu hususunda ve her doğru davranışı daha değerli kılacak koşulların, ortamların yaratılmasında değişimin itici unsuru ve aydın olma gerekliliği içerisinde eğitimciler, üzerine düşen görevi yapmak zorundadır. 18. Milli Eğitim Şurasının gündem maddeleri arasında da yerini alan “Değerler” kavramı son yılların en fazla dile getirilen kavramlarından biridir. Günümüzde bu kavramın bu kadar üzerinde durulmasının nedenlerinden en önemlisi küreselleşme ve küreselleşmenin ortaya çıkardığı yarışmacı, rekabete dayalı insan ilişkileri nedeniyle dayanışmacı insan davranışlarından gittikçe uzaklaşılmasıdır. Değerler, kısaca “insanın çevresinde olup bitenleri anlama ve yorumlamada kullandığı temel ölçütler” olarak tanımlanmaktadır. Değer üretebilme yetisine sahip tek canlı olarak insan bu yetisini doğuştan getirmeyip yaşayarak ve öğrenerek kazanabilmektedir. Bundan dolayı değerlerin öğrenilmesi, içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi süreci başlı başına eğitimin sorunu olmaktadır. Yapılan araştırmaların da gösterdiği gibi, bireyin gelişim dönemi ve kazandırılması düşünülen işlevsel değerlerin özellikleri birlikte düşünüldüğünde, değerler eğitiminde ilk çocukluk döneminin en önemli dönem olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda okulöncesi eğitim kurumlarının önemi benimsenmeye çalışılan hedef değerlerin kazandırılmasında yadsınamaz bir görünüm kazanmaktadır. Kişilik gelişiminin önemli bir evresi olan okulöncesi eğitim döneminde değerler eğitimi, bu anlamda ön plana çıkmakta, pekiştiriciler ile hedef değerlerin kalıcı davranışa dönüştürülmesinde eğitimin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Değerlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için özelliklerinin bilinmesi gerekir. Değerlerin özellikleri şöyle sıralanabilir: Değerler inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler. Değerler, bireyin amaçlarıyla (eşitlik gibi) ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardımseverlik) ilişkilidirler. Değerler özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, saygı değeri, evde, işte, okulda ve tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir. Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler. Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler. Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir. Değerler bağlı oldukları kültürlere göre değişir. Hatta ait oldukları kültürlerin içinde dahi ayrılık gösterebilirler. Farklı

iki toplum aynı değere sahip olabilir ama o değere verdikleri önem derecesi farklı olabilir.(Örn; Eskimo toplumunda misafirperverlik sadakatten daha önemli bir değerdir.) Sahip olunan değerler kişinin toplum içerisindeki konumunun belirlenmesinde etkili olmaktadır. Bu değerler sayesinde birey, diğer insanlar ile etkili iletişime geçebilir ve sosyal konumunun belirlenmesi için uygun bir zemin hazırlayabilir.

Tüm dünyada verilmek istenen, değerleri öğrencilerde oluşturmak ve kazandıran değerleri davranış haline getiren bireyler yetiştirmektir. Değerler anlatmakla veya tanımlamakla elde edilemezler. Doğrudan yaşanmalı, içselleştirilmeli ve onlara ilişkin duygularla verilmelidir. Değerler yaşanılarak kimlik- kişilik boyutu haline gelir. Değer eğitiminin ön koşulu ise, çocuğa özgür iradesini kullanacak ortam (hem gerçek, hem yapay) hazırlamaktır. Dayatma, baskı ve koşullandırma ile yapılan eğitim, çocuğun kendinden çok başkalarının isteklerini gerçekleştirme işlevine sahip olur. Dolayısıyla otorite ortadan kalktığında öğrenci, değer içselleştirilmediğinden istenmeyen davranışlar sergileyecektir. Önemli olan değerlerin her koşulda davranışa dönüşmesidir. Çocukların doğruları öğrenmesi gerekir ve hangi davranışların başka insanlar tarafından kabul edilebilir olduğunu öğrenmekte yardıma ihtiyaçları vardır. İşte bu durumda değerler eğitimi öne çıkmaktadır. Çocuklarda vicdan, iyi ile kötünün ayrımı, başlangıçta anne babaların veya onların yerin tutan kişilerin emir ve yasaklarından ibarettir. Kendi akıllarının ve kalplerinin henüz bir katkısı yoktur. Çocuklar büyüdükçe kendi kalplerinden ve kendi akıllarından emir almaya başlarlar. Anne babalarını, öğretmenlerini diğer yakınlarını üzen veya sevindiren şeyler, onların iyi veya kötü anlayışlarına katılır. Daha sonra kendine veya başkalarına saygı, görev ve sorumluluk, erdem, din gibi düşünceler yavaş yavaş oluşur. Böylece anlayışlarını geliştirir, genişletirler. Ders kitaplarında yer alan, adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık ve özgür düşünmebilme barış, iyimserlik, duyarlı olma, dürüstlük, estetik duyguların geliştirilmesi, hoşgörü, misafirperverlik, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik gibi birçok değer okullarda yapılacak olan etkinlikler ve uygulamalarla hayata geçirilmesi - davranışa dönüştürülmesi toplumumuz için ayrıca önemlidir. Değerler toplum için değerlidir, değerlere uygun davranan insanlar da toplum gözünde değerlidir. Dolayısıyla değerlerin verileceği “Değerler Eğitimi” ni planlamak ve uygulanacak etkinlikleri belirlemek çok önemlidir. Aşağıda okulumuz için hazırladığımız değerler eğitimi projesi tanıtılmaktadır Bu projenin amacı değerler ve değerler eğitiminin ilköğretim öğrencilerine kazandırılmasını sağlamaktır. Toplumun temelini oluşturan geleneksel “Türk aile yapısı, milli, ahlaki ve kültürel değerlerimiz” en önemli referans kaynaklarımızdır. Geleceğimizin teminatı olan çocuklarımıza ve gençlerimize; gelişmiş bir karakter ve kişiliğe sahip , “İyi insan, sosyal insan, eğitimli insan” olarak yetişmeleri en aslı görevlerimizden biri olmalıdır. Bir toplumdaki olumlu gelişmelerin sürdürülmesi ve yaygınlaştırılması, olumsuz gelişmelerin ise olumluya dönüştürülmesinin yegâne yolu eğitimden ve özellikle de değerler eğitiminden geçer. Bir toplumun başarıya ulaşmasında kurumlar arası işbirliği de bir o kadar önemlidir. Değerler eğitimi çalışması da bir işbirliğinin somut bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışma ile çocuklarımız ve gençlerimiz; bilgili, çağdaş donanımlı insanlar olarak yetiştirilmelerinin yanı sıra, milli, ahlaki ve kültürel değerlerimize bağlı, bu değerleri davranış biçimine dönüştüren, erdemli insanlar olarak hayatındaki yerlerini almalarını sağlanmış olacaktır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, değerler, eğitim.

Türk ve Suriyeli Çocukların Sosyal Uyumunu: Kilis Akran Mentor
Modeli (Halil UZUN, Zeynel AMAÇ)

Türk ve Suriyeli Çocukların Sosyal Uyumunu: Kilis Akran Mentor Modeli

Halil UZUN¹, Zeynel AMAÇ²

¹Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, E-mail: haliluzun@kilis.edu.tr

²Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, E-mail: zamac@kilis.edu.tr

Özet: Suriye'ye komşu bir ülke olması nedeniyle Türkiye sığınmacıların ilk gittikleri ülkelerin başında gelmektedir. 2019 itibarıyla ülkemizde üç milyon altı yüz binden fazla Suriyeli, çoğunluk şehir merkezlerinde kendi imkânlarıyla olmak üzere yaşamaktadırlar. Sığınmacıların bir milyondan fazlası, okul öncesinden üniversiteye eğitim çağında bulunmaktadır. Sığınmacıların eğitim ihtiyaçları krizin ilk zamanlarında geçici eğitim merkezlerinde sağlanmaktaydı. Ancak, çeşitli sebeplerle bundan vazgeçilmiş ve 2016 Eylül ayından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı tarafından devlet okullarında sağlanmaktadır. Türk ve Suriyeli öğrencilerin birlikte eğitim aldıkları karma sınıflarda sosyal ve akademik uyum konusunda zorluklar devam etmektedir. Bunların üstesinden gelmek, onların Türk eğitim sistemine, sosyal ve kültürel hayata uyumlarını kolaylaştırmak için ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarca çeşitli projeler geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Bunlardan en önemlilerinden birisi de, her iki kişiden birinin Suriyeli olduğu, son dönemdeki gelişmelerle sığınmacı nüfusunun yerel nüfusu geçtiği, dünyanın tek şehri olan Kilis'te, UNICEF, Kilis Belediyesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi tarafından ortaklaşa geliştirilen (Social Cohesion for Every Child (SCEC)) Her Çocuk İçin Sosyal Uyum Projesi'dir. 2017 yılında başlayan proje kapsamında özellikle okul çağındaki çocukların ve ailelerinin Türkçe öğrenmeleri ve akademik olarak desteklenmeleri için kurslar ve etüt merkezleri açılmış ve proje başarılı bir şekilde devam etmiştir. 2019 yılı başında ise SCEC projesi anılan faaliyetlere ilave olarak Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nin desteğiyle Akran Mentorluğu Programı da eklenmiştir. Bu çerçevede, üniversite ders kataloğunun bir parçası olan ve toplumla üniversiteyi bir araya getirmeyi ve öğrencilerin toplumun sorunlarının çözümüne katkı sunmaları amacıyla proje geliştirmelerini ve uygulamalarını hedefleyen "Topluma Hizmet Uygulamaları" ve "Sosyal Duyarlılık Projesi" derslerini alan lisans öğrencileri projede gönüllü olarak yer almışlardır. Bu öğrenciler, proje paydaşları tarafından önceden belirlenen ortaokul ve lise öğrencileriyle eşleştirilip, haftalık etkinlikler yapmışlardır. Bu kapsamda 16 üniversite öğrencisi 64 Türk ve Suriyeli öğrenciyle ve her bir grupta en az üç öğrenci olacak şekilde gruplandırılmıştır. Bu çalışmada amaç, Akran Mentorluğu Programının, bir model olarak aşamalarının ayrıntılı olarak betimlenmesidir.

Anahtar Kelimeler: UNICEF, akran mentorluğu programı, gönüllülük, çocuk gelişimi, sığınmacı çocuklar, sosyal sorumluluk, sosyal uyum, topluma hizmet uygulamaları.

Giriş

2011 yılında ortaya çıkan ve Arap Baharı olarak adlandırılan süreç, kısa sürede Tunus ve Mısır'ı ardından Libya ve Suriye başta olmak üzere tüm Orta-doğu bölgesini etkisi altına almıştır. Şiddeti artarak devam eden kanlı çatışmalar, yüzbinlerce insanın hayatını kaybetmesine neden olurken milyonlarca insanın da yurtlarını terk ederek komşu ülkelere sığınmak zorunda bırakmıştır. Suriye ile en uzun kara sınırına sahip olan Türkiye de süreçten etkilenmiş ve iç savaş ortamından kaçmak isteyen Suriyeli bireylerin başlıca rotalarından biri olan Türkiye'ye yaklaşık dört milyon Suriyeli ulaşmıştır. Bu nüfusun büyük çoğunluğu çocuktur ve ne yazık ki devlet ve STK'ların tüm çabalarına rağmen Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci çocuklar, bazı ihlaller ve eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlere erişememe gibi birçok olumsuz koşul ile karşı karşıyadır (Çobaner, 2015). Toplumsal hareketliliğin bir sonucu olarak ortaya çıkan göç olgusu, tüm dünyada farklı alanlardan çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Eğitim de bu alanlardan biridir. Eğitim, genel olarak kültürleme süreci veya kültürel değerleri bireye kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2015). İnsanın en temel haklarından biri eğitim hakkıdır. Aynı zamanda eğitim hakkı diğer hak ve özgürlükler ile de yakından ilgilidir. Gerek okuma-yazma bilmeme gerekse diğer eğitim basamaklarında kazanılan bilgi ve becerilerden yoksun kalma beşeri sermaye açısından çok ciddi sorunlara neden olmaktadır. Örneğin, kız çocuklarının okullaşma oranı ile bebek ölüm hızı arasında anlamlı bir ilişki vardır (Şirin ve Şirin, 2015). Bu nedenle özellikle dezavantajlı çocuklar için eğitim ortamlarını iyi organize etmek çocuk ve toplum refahı için büyük öneme sahiptir. Birçok farklı nedenlerle gerçekleşen geçici ve kalıcı göçler geleneksel eğitim paradigmasının değişmesine ve eğitim sistemlerinin toplumsal farklılığı içerecek yeni modeller üretme arayışı içerisine girmesine yol açmıştır. Eğitimin psikolojik temelleri düşünüldüğünde, göçün ortaya çıkardığı birtakım değişkenler günümüz eğitim sistemlerinde daha çok yer bulmaya başlamış; eğitsel kabul, algı, iletişim, tutum, inanç, empati, korku, saygı ve psiko-sosyal destek gibi kavramlara literatürde ve gündelik tartışmalarda daha çok rastlanır hâle gelmiştir (Nguyen ve Benet-Martínez, 2013, Sakız, 2016).

Her bir çocuğun hak sahibi birer birey olarak korunması, gelişimi ve temel hakları konusunda yeni bir anlayışı beraberinde getiren Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS), 1989 tarihinde oybirliği ile kabul edilmiştir. Sözleşmeye göre, 18 yaşın altındaki insanlar; ırk, din veya yetenek farkı gözetmeksizin, düşünceleri veya söyledikleri her ne olursa olsun ve nasıl bir aileden gelirlerse gelsinler bu haklara sahiptir. Bu sözleşme, tüm çocukların insan haklarını koruma ve geliştirme yolunda bireylere ve devletlere çeşitli yükümlülükler getirmektedir. Bahsettiğimiz sözleşme 1990 yılında Türkiye tarafından da imzalanmış ve 1995 yılında yürürlüğe girmiştir. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, her biri ayrı bir hakkı özetleyen 54 maddeden oluşmaktadır. UNICEF'e (2007) göre, haklar; hayatta kalma, korunma, gelişme ve katılma hakkı olarak dört temel hak grubunu içermektedir ve bunlarla ilgili ayrıntılar şu şekildedir:

Hayatta kalma hakkı çocuğun yaşam hakkını ve var olmak için gereken temel ihtiyaçlarını vurgular. Bunlar arasında beslenme, barınma, yeterli bir yaşam standardı ve sağlık hizmetlerine erişim yer almaktadır.

Gelişme hakkı çocukların tam potansiyellerine erişebilmeleri için neye ihtiyaç duyduklarını özetler; örneğin, eğitim, dinlenme, kültürel faaliyetler, bilgiye erişim, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü gibi.

Korunma hakkı çocukların her türlü istismar, ihmal ve sömürüden korunmalarını gerektirir. Mülteci çocuklar için özel koruma, çalışan çocuklar için güvenceler, herhangi bir istismar veya sömürüye maruz kalmış çocukların korunması ve rehabilitasyonu gibi konuları ele almaktadır.

Katılım hakkı çocukların toplumlarında ve topluluklarda aktif bir rol oynayabilmeleri gerektiğini kabul eder. Bu haklar görüşlerini ifade etme ve yaşamlarını etkileyen konularda söz sahibi olma haklarını da kapsar. Yetenekleri geliştikçe, sorumluluk sahibi yetişkinliğe hazırlanmaları amacıyla, çocuklara daha çok katılma fırsatının verilmesi gerekir. (s. 17).

Dolayısıyla Türkiye'ye göç etmek zorunda kalmış Suriyeli çocukların bu haklar kapsamında potansiyellerini ortaya koyma ve geliştirme hakları bulunmaktadır. Son yıllarda özellikle Suriyelilerin Türkiye'ye artan göçü, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91. maddesine göre Geçici Koruma Yönetmeliği'nde değişiklikler yapılmasına yol açmıştır. Suriye Arap Cumhuriyeti vatandaşları ve Suriye'den göç eden vatansızlar ile mültecilerin hukuki statüsünün tanınması ve birtakım kamusal kaynaklardan faydalanabilmelerinin teminat altına alınması Ekim 2014'te yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği ile sağlanmıştır. Geçici Koruma Yönetmeliği ile sağlık, eğitim ve sosyal yardım hizmetleri hem kamplarda hem de kamp dışında yaşayan Suriyelilerin erişebileceği şekilde düzenlenmiştir.

Bu düzenlemelerin yanı sıra, 2014/21 sayılı Yabancılar Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi ile göçmenlerin eğitime erişebilirliği konusunda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu genelge, Suriyeli olup resmî kaydını tamamlamış çocukların Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda ya da Suriyelilere yönelik oluşturulmuş Geçici Eğitim Merkezleri'nde olmak üzere iki şekilde eğitim alabileceğini öngörmektedir. İl ve ilçe bazında tüm bu düzenlemelerin yapılması, Suriyeli çocukların okula yerleştirilmesi ve kayıt olduktan sonraki süreç takibi gibi işlemlerin gerçekleştirilmesi için İl ve İlçe Eğitim Komisyonları kurulması amaçlanmıştır (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Araştırmaları Merkezi, 2015).

Tüm çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve onlara nitelikli eğitim olanakları sağlayacak bütünleştirici okul kültürlerinin inşa edilmesi amacına, sadece yeni kanun ve yönetmelikler yaparak veya bunlardan bazılarını değiştirerek ulaşmak oldukça zordur (McLeskey ve Waldron, 2007). Bu yasama hareketlerinin yapılması oldukça önemlidir; ancak bunun ötesinde, göçmen olan ve olumsuz koşullar içinde bulunan okullarda bütünleştirilmesi, bir okul sistemindeki paydaşların 'değişimi' hedeflemesi ve bütünleştirici prensipleri okul kültürüne yerleştirme çabasıyla mümkündür (Nind, Benjamin, Sheehy, Collins, ve Hall, 2004). Barnes ve Mercer'e (1997) göre ise bütünleştirici okul kültürlerinin oluşma süreci çok boyutludur ve okul sisteminde rolü olan tüm paydaşların katılımıyla mümkündür; çünkü okul sistemleri içinde buldukları toplumun inanç ve geleneklerinden bağımsız değildir. Bu katılım, fikirlerin görüşülüp tartışılması ve öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin beraber çalışma olanaklarını aramasını içermelidir. Dyson ve Millward'a (2000) göre bütünleştirici okul kültürlerinin gelişimi ve sürdürülmesi işbirliği, diyalog, öğrenme ve eğitim öğretim süreçlerini gözden geçirme, değiştirme ve değerlendirmeye mümkün olabilir. Bunu yapmak, okullarda ve sınıflarda var olan rekabetçi, bireysel ve ancak en yetenekli öğrencilerin eğitimden işlevsel şekilde faydalandığı sistemin, işbirliği, iletişim, katılım ve müfredat esnekliği gibi öğeler etrafında tekrar tasarlanması ve kurumsal yapının esas ögesi hâline gelmesiyle mümkün olabilir.

Ancak tüm bu sosyal, hukuki ve eğitim bilimsel çabalara rağmen Türk ve Suriyeli öğrencilerin birlikte eğitim aldıkları karma sınıflarda sosyal ve akademik uyum konusunda zorluklar devam etmektedir. Bunların üstesinden gelmek, onların Türk eğitim sistemine, sosyal ve kültürel hayata uyumlarını kolaylaştırmak için ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarca çeşitli projeler geliştirilmekte ve uygulanmaktadır.

Bunlardan en önemlilerinden birisi de her iki kişiden birinin Suriyeli olduğu, son dönemdeki gelişmelerle sığınmacı nüfusunun yerel nüfusu geçtiği, dünyanın tek şehri olan Kilis'te, UNICEF, Kilis Belediyesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi tarafından ortaklaşa geliştirilen (Social Cohesion for Every Child (SCEC)) Her Çocuk İçin Sosyal Uyum

Projesi'dir. 2017 yılında başlayan proje kapsamında özellikle okul çağındaki çocukların ve ailelerinin Türkçe öğrenmeleri ve akademik olarak desteklenmeleri için kurslar, etüt merkezleri ve meslek edindirme merkezleri açılmış ve birçok proje çıktısı elde edilmiştir.

2019 yılı başında ise SCEC projesi anılan faaliyetlere ilave olarak Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nin desteğiyle Akran Mentorluğu Programı da eklenmiştir. Bu çerçevede, üniversite ders kataloğunun bir parçası olan ve toplumla üniversiteyi bir araya getirmeyi ve öğrencilerin toplumun sorunlarının çözümüne katkı sunmaları amacıyla proje geliştirmelerini ve uygulamalarını hedefleyen "Topluma Hizmet Uygulamaları" (THU) ve "Sosyal Duyarlılık Projesi" (SDP) derslerini alan önlisans ve lisans öğrencileri projede gönüllü olarak yer almışlardır. THU dersi eğitim fakültelerinde zorunlu bir ders olarak 2006 yılından beri okutulmaktadır (Küçüköğlü, 2012). Bologna ders bilgi paketinde bu dersin amacı "Toplumla yakınlaşmanın sağlanması ve öğrencilerin sosyal sorunlara duyarlılık kazanarak sorumluluk almak suretiyle bu sorunların çözümüne katkıda bulunmalarını sağlamak" (Kilis 7 Aralık Üniversitesi, 2019) şeklinde tanımlanmaktadır. THU kapsamında öğretmen adayları dezavantajlı okullar ve öğrenciler için çeşitli etkinlikler yapmakta ve ayrıca toplumu ilgilendiren konularda çeşitli duyarlılık ve farkındalık projeleri üretmektedirler. SDP dersi ise birçok üniversitenin değişik fakültelerinde zorunlu bir ders olarak katalogta yer almaktadır ve 2018-2019 akademik yılından itibaren Kilis 7 Aralık Üniversitesinin ön lisans ve lisans kademesindeki bütün bölümlerinde yer almaya başlamıştır. Bu dersin amacı da, Bologna ders bilgi paketinde şu şekilde tanımlanmaktadır: "Etkinliklerle üniversite öğrencilerinde aile, kadın, çocuk, engelli, yaşlı, şehit yakını ve gaziler hakkında toplumsal duyarlılık ve farkındalık oluşturmak; bireysel ve toplumsal sorumluluk geliştirme, iş birliği, dayanışma, etkili iletişim becerilerini oluşturma amaçlanır" (Kilis 7 Aralık Üniversitesi, 2019).

Bu doğrultuda, bu çalışmada, UNICEF, Kilis Belediyesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi tarafından Kilis'te uygulamaya başlanan Akran Mentorluğunun, bir model olarak aşamalarının ayrıntılı olarak betimlenmesi amaçlanmıştır.

Kilis Akran Mentor Modeli

Bu modelin temelinde Suriyeli ve Türk üniversite öğrencilerinin Suriyeli ve Türk ortaöğretim öğrencilerine mentorluk yaparak onlara rol model olmaları hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda çocukların eğitim hayatına devam etme ile ilgili düşüncelerini geliştirme, dolayısıyla erken yaşta, zorla ve çocuk evlilikleri önleme, ilgi alanlarına yönelik deneyim yaşayabilmeleri için fırsatlar oluşturma, kültür, sanat ve spor faaliyetlerine erişebilme, potansiyellerini ortaya koyma ve geliştirmeleri için olanaklar sağlanması amaçlanmıştır. Bu çerçevede bu model, geliştirme, organizasyon, yürütme ve değerlendirme olmak üzere dört aşamada ortaya konmuş, işleyişiyle ilgili açıklamalar aşağıda yapılmıştır.

Geliştirme: Bu aşamada 2018-2019 eğitim öğretim yılında UNICEF, Kilis Belediyesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nden proje kapsamında görevli personeller bir araya gelerek modeli geliştirme konusunda beyin fırtınası gerçekleştirmiştir. Modelin geliştirilmesine katkı sunabilecek akademisyenler, uygulayıcılar, uzmanlar ve profesyonellerin kimler olacağı, geliştirme sürecinde karşılaşılabilecek bürokratik prosedürler ve bunlarla ilgili karşılıklı işbirliği/ortaklık anlaşmalarının yapılması konusunda uzlaşa sağlanmıştır.

İkinci toplantıda; bir önceki toplantıda ihtiyaç duyulduğu ifade edilen akademisyen, profesyonel ve uzmanlarla bir araya gelinerek, akran mentor modeli konusundaki görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Bu toplantıda bir önceki toplantıdaki ekibe ek olarak psikolojik danışma ve rehberlik, eğitim yönetimi, eğitim programları ve öğretim, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve eğitimi, ölçme ve değerlendirme, sınıf eğitimi, sosyal hizmetler, yetişkin eğitimi ve geçici koruma altındaki çocuklarla çalışan uzmanlar hazır bulunmuştur. Eğitim alacak grubun ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu

doğrultuda bir program ve takvim oluşturulması konusunda çalışmalara devam edilmiştir. Bir dizi toplantı ve çalışmadan sonra eğitim öğretim yılı başlangıcı, resmi tatiller, ara sınavlar ve diğer faktörler de göz önüne alınarak, katılımcıların ve sorumlu öğretim elemanlarının programa başlamadan eğitim almasını da kapsayan 12 haftalık bir program 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar yarısında uygulamaya konmak üzere geliştirilmiştir.

Organizasyon: Program geliştirme aşamasından sonra işbölümü, iş tanımları çalışma takviminde belirlenmiş ve eğitim öğretim başlamadan önce THU ve SDP derslerini alan üniversite öğrencileri 2 gün 6'şar oturum olmak üzere ve öğretim elemanları 2 gün 4 oturum olmak üzere, toplumsal cinsiyet, çocuklarla iletişim, ilişkiler, saha çalışmaları gibi konularda eğitim almışlardır. Ayrıca bu toplantılarda geliştirilen program hakkında da bilgi verilmiştir. Tablo 1'de örnek oturum planıyla ilgili bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. THU ve SDP dersi alan Öğrenciler için örnek oturum planı

Saat	1.Grup	2. Grup
10:00 - 10:45	ORTAK OTURUM: Açılış ve Programın Tanıtımı	ORTAK OTURUM: Açılış ve Programın Tanıtımı
10:45 - 11:00	Ara	Ara
11:00 - 11:45	İletişimde Temel İhtiyaçlar Zamanı Yapılandırma	İletişimde Temel İhtiyaçlar Zamanı Yapılandırma
11:45 - 12:30	İletişimde Temel İhtiyaçlar Yaşam Pozisyonu Sözsüz İletişim	İletişimde Temel İhtiyaçlar Yaşam Pozisyonu Sözsüz İletişim
12:30 - 13:30	Yemek Arası	Yemek Arası
13:30 - 14:15	Dinleme Kendini İfade Etme Kontrat Yapma	Dinleme Kendini İfade Etme Kontrat Yapma
14:15 - 14:30	Ara	Ara
14:30 - 15:00	Kişiliğimiz ve İletişim Bağımlı İlişki	Kişiliğimiz ve İletişim Bağımlı İlişki
15:00 - 15:30	İletişimde Temel İhtiyaçlar Kabul İhtiyacı	İletişimde Temel İhtiyaçlar Kabul İhtiyacı
15:30 - 16:00	ORTAK OTURUM: Planlama,Değerlendirme ve Kapanış	ORTAK OTURUM: Planlama Değerlendirme ve Kapanış

Daha sonra Kilis Belediyesi'ne bağlı etüt ve meslek edindirme merkezleri ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve lise çağındaki çocuklarla Kilis 7 Aralık Üniversitesi'ndeki THU ve SDP derslerini alan gençler (Üniversite öğrencileri), 1 üniversiteli öğrenciye 3-4 ortaöğretim öğrencisi olacak şekilde eşleştirilmiştir. Eşleştirmede sosyal hizmet ve okul psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının görüşleri alınmıştır.

Yürütme: Eşleştirmeden sonra programın ilk aşaması olan tanışma etkinliğine geçilmiştir. Üniversite öğrencileri ile çocukların tanışma etkinliğinde, çocuklara ait iletişim için gerekli

olan bazı bilgiler ve programın etkililiğini belirlemeye yönelik öntestler uygulanmıştır. Gençler ve çocuklar program kapsamında gerçekleştirecekleri etkinlikler için ortak uygun zamanlar belirlendikten sonra tanışma etkinliği sona ermiştir.

Daha sonraki haftalarda üniversiteli gençler çocuklarla birlikte programda yer alan ve çocukların ilgi alanlarına göre esnetilebilme olanağına sahip olan birçok etkinlik gerçekleştirmişlerdir.

Değerlendirme: Programın ortasında ve sonunda birer değerlendirme toplantısı yapılmıştır. Bu toplantılarda uygulayıcılar ve katılımcılar olarak üniversite öğrencileri ve çocuklar sunular gerçekleştirmiş, program sürecinde karşılaştıkları sorunlarla birlikte programın güçlü ve zayıf yanlarını ifade etmişlerdir. Bu değerlendirme toplantısından sonra bir rapor hazırlanmış ve bu rapor çerçevesinde akademisyenler, uzmanlar ve profesyoneller biraraya gelerek 2019-2020 yılı güz yarısında programın daha etki uygulanabilmesi amacıyla program geliştirme çalışmaları yürütülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Program sonunda yapılan değerlendirmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda, program takviminde bazı öngörülemez durumlar için esneklik olması gerektiği, ailelerle iletişim ve ilişkilerin güçlenmesi için gençler, çocuklar ve aileleri bir araya getirecek bir etkinliğin de programa konulmasına yönelik ihtiyaç olduğu ve öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik eğitim etkinliklerinin programda yer alan etkinliklerin zamanında uygulanabilmesi için eğitim öğretim başlamadan önce yapılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Programa katılan üniversite öğrencileri ve ortaöğretim öğrencileri akran mentorluk programının kendileri için unutulmaz bir deneyim olduğunu, programdan oldukça keyif aldıklarını, tekrar böyle bir programa katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu programın geliştirilerek diğer üniversitelerde de uygulanması, farklı amaçlar ve hedef gruplar için uygulanması önerilebilir.

Kaynakça

- Çobaner, A. A. (2015). Çocuk hakları bağlamında Suriyeli mülteci çocukların haberlerde temsili. *Marmara İletişim Dergisi*, 24, 27-54. doi:0.17829/midr.20152419996
- Dyson, L., & Millward, A. (2000). Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion. London: Paul Chapman Publishing
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Araştırmaları Merkezi. (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri*. Erişim adresi: <http://www.cocukcalismalari.org/wp-content/uploads/2015/09/SuriyeliCocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf>
- Kilis 7 Aralık Üniversitesi. (2019). Bologna süreci: Akademik birimler bilgi paketi. Erişim adresi: <https://obs.kilis.edu.tr/oibs/bologna>
- Küçükkoğlu, A. (2012). Service learning in Turkey: Yesterday and today. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3083-3087
- McLeskey, J. ve Waldron, N. L. (2007). Making differences ordinary in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 42, 162-168.

- Nind, M., Benjamin, S., Sheehy, K., Collins, J. ve Hall, K. (2004). Methodological challenges in researching inclusive school cultures. *Educational Review*, 56, 259-270
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Sirin, S. R. ve Sirin, L. R. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington DC: Migration Policy Institute.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirme öğretmen elkitabı*. (Genişletilmiş 18. Baskı). Ankara: ANI Yayınları.
- UNICEF. (2007). *Çocuk hakları ve gazetecilik uygulamaları: Hak temelli perspektif*. UNICEF Dublin Teknoloji Enstitüsü. Erişim adresi: <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Cocuk%20Haklari%20ve%20Gazetecilik.pdf>

Katılımcı Görüşlerine Göre Kilis Akran Mentor Programı:
Fırsatlar ve Zorluklar (Halil UZUN, Zeynel AMAÇ)

Katılımcı Görüşlerine Göre Kilis Akran Mentor Programı: Fırsatlar ve Zorluklar

Zeynel AMAÇ¹, Halil UZUN²

¹Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, E-mail: haliluzun@kilis.edu.tr

²Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, E-mail: zamac@kilis.edu.tr

Özet: Suriye iç savaşı nedeniyle Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin sayısı üç buçuk milyonun üzerinde olup bunların bir milyondan fazlası okul çağındaki çocuk ve gençlerden oluşmaktadır. Bunların çoğu sığınma merkezleri (Kamp) yerine şehir merkezlerinde yaşamakta ve eğitimlerini Türk okullarında Türk öğrencilerle beraber sürdürmektedirler. Suriyelilerin uyum süreci ve eğitim ihtiyaçları için devlet ve özel kurumlar tarafından çeşitli önlemler alınmaktadır. Bu kapsamda UNICEF, Kilis Belediyesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi; kendi nüfusundan daha fazla Suriyelinin yaşadığı Kilis'te (Social Cohesion for Every Child (SCEC)) Her Çocuk İçin Sosyal Uyum Projesi'ni başlatmış ve bu kapsamda Suriyelilerin entegrasyonu için etkinlikler gerçekleştirmiştir. 2017 Şubat ayında başlayan proje kapsamında çocukların dil gelişimini desteklemek amacıyla Türkçe dil eğitimi, erken yaşlarda sağlıklı gelişimlerine katkıda bulunmak için okul öncesi eğitimi, akademik başarılarına katkıda bulunmak amacıyla etüt ve telafi desteği gibi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. 2019 yılında önceki faaliyetlerle birlikte proje, Türk ve Suriyeli çocukların üniversite öğrencileri ile birlikte gerçekleştirdiği etkinlikleri temel alan Akran Mentorluğu Programına dönüşmeye başlamıştır. Bunun için, üniversitenin Topluma Hizmet Uygulamaları ve Sosyal Duyarlılık Projesi derslerini alan 16 üniversiteli gönüllü (2 Suriyeli 14 Türk) 12-18 yaş aralığındaki 38 Türk ve 26 Suriyeli öğrenciyle üçerli ve dörderli gruplar halinde eşleştirilip, geliştirilen Akran Mentorluğu Programı çerçevesinde on hafta boyunca ve her hafta farklı etkinlikler yapmışlardır. Her bir gruptan bir kişi sorumlu olmak üzere toplam 10 öğretim elemanı da projede yer almıştır. Bu çalışmada SCEC Projesi çerçevesinde yürütülen, Kilis Akran Mentorluğu Programı'na katılan üniversiteli gönüllülerin deneyimlerinin ortaya konması ve programa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu süreçte yaşanan sıkıntılar ve kişisel deneyimler olmak üzere iki temaya ulaşılmıştır. Üniversiteli gönüllülerin proje aracılığıyla kişisel deneyimler kazandıkları ve bunun onları olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, proje sürecinde yaşanan sorunların giderilmesiyle benzer projelerin başka üniversite ve benzer bağlamlarda da uygulanabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: UNICEF, akran mentorluğu programı, gönüllülük, sosyal sorumluluk, sosyal uyum, topluma hizmet uygulamaları.

Giriş

2011 yılından bu yana devam etmekte olan Suriye iç savaşı nedeniyle Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin sayısı üç buçuk milyonun üzerinde olup bunların bir milyondan fazlası okul çağındaki çocuk ve gençlerden oluşmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, GİGM, 2019). Suriyelilerin büyük çoğunluğu sığınma merkezleri (Kamp) yerine şehir merkezlerinde

yaşamakta ve eğitimlerini Türk okullarında Türk öğrencilerle beraber sürdürmektedirler (GİGM, 2019).

Suriyeli sığınmacıların uyum sürecini kolaylaştırmak ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla Türkiye Cumhuriyeti devleti ve özel kurumlar tarafından çeşitli önlemler alınmaktadır. Okul kırtasiye ihtiyaçlarının karşılanması, öğrenim giderleri için burslar, Türkçe dil yeterliklerini geliştirmek için dil kursları ve sosyal uyum programları gibi destekler hem Türk devleti hem de ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından sağlanmaktadır. Bu desteklerden birisini, kendi nüfusundan daha fazla Suriyelinin yaşadığı Kilis'te, UNICEF, Kilis Belediyesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi; (Social Cohesion for Every Child (SCEC)) Her Çocuk İçin Sosyal Uyum Projesi oluşturmaktadır. Bu kapsamda Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye entegrasyonu için çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

2017 Şubat ayında başlayan proje kapsamında çocukların dil gelişimini desteklemek amacıyla Türkçe dil eğitimi, erken yaşlarda sağlıklı gelişimlerine katkıda bulunmak için okul öncesi eğitimi, akademik başarılarına katkıda bulunmak amacıyla etüt ve telafi desteği gibi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir.

2019 yılında önceki faaliyetlerle birlikte proje, Türk ve Suriyeli çocukların üniversite öğrencileri ile birlikte gerçekleştirdiği etkinlikleri temel alan Akran Mentorluğu Programına dönüşmeye başlamıştır. Bunun için, üniversitenin Topluma Hizmet Uygulamaları ve Sosyal Duyarlılık Projesi derslerini alan 16 üniversiteli gönüllü (2 Suriyeli 14 Türk) 12-18 yaş aralığındaki 38 Türk ve 26 Suriyeli öğrenciyle üçerli ve dörderli gruplar halinde eşleştirilip, geliştirilen Akran Mentorluğu Programı çerçevesinde toplam 10 hafta ve her hafta farklı olmak üzere çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Programın açık hedefi sosyal uyum ve gizil hedefi ise erken yaşta ve zorla evliliklerin önüne geçmek ve toplumsal cinsiyet konusunda farkındalık oluşturmaktır. Her bir gruptan bir kişi sorumlu olmak üzere toplam 10 öğretim elemanı da projede yer almıştır.

Dezavantajlı Gruplar

UNICEF'e (2016) göre kadınlar ve çocuklar dezavantajlılık bağlamında en riskli gruplardır ve "Yoksulluk, sosyal dışlanma, ayrımcılık ve şiddet riski yaşayan kişilerden oluşan etnik azınlıklar, göçmenler, engelli insanlar, izole yaşlı insanlar ve çocuklar" (Disadvantaged Groups, 2018) dezavantajlı grupları oluşturmaktadırlar. Dezavantajlı gruplar için ek hizmetler ve etkinlikler sağlanması, UNESCO (2019) tarafından üye ülkelere 2030 eylem planı çerçevesinde önerilmekte ve bunu kendi hukuki sistemleri kapsamında sağlamaları tavsiye edilmektedir. Eğitim, "dezavantajlılık kısır döngüsü'nün (Özbaş, 2014) önüne geçmek için iyi bir araç olarak görülmektedir.

Mültecilerin sığındıkları ülkelerde eğitim fırsatlarından yararlanmaları, özellikle Suriye savaşı nedeniyle Türkiye'ye sığınmak zorunda kalan Suriyelilerin yaşadıkları travmadan kurtulmaları, yeni kültüre uyumları bakımından önemli olduğunu söylemek mümkündür. Yukarıda da belirtildiği gibi riskli gruplar olarak önemli ve dikkatle üzerinde durulması gereken mülteciler için çeşitli etkinliklerin yapılması hem devlet hem de sivil toplum kuruluşlarının (STK) görevleri arasındadır. Bunun gerçekleştirilmesi ev sahibi ülke olarak Türkiye'nin de faydasıdır. Çünkü mültecilerin geri dönüşleri sağlanmazsa bu insanlar bizim sosyal, kültürel ve eğitim hayatımızın bir parçası olarak yaşayacaklar ve eğer uyum süreci olumsuz olursa, bu her iki grubu da etkileyecektir. Benzer şekilde bu çalışmanın yapıldığı şehirdeki sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilere projeler yoluyla destek olmak onların akademik başarısını da artırabilir.

Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) ve Sosyal Duyarlılık Dersleri

THU dersi eğitim fakültelerinde zorunlu bir ders olarak 2006 yılından beri okutulmaktadır (Küçüköğlü, 2012a). Bologna ders bilgi paketinde bu dersin amacı "Toplumla yakınlaşmanın sağlanması ve öğrencilerin sosyal sorunlara duyarlılık kazanarak sorumluluk almak suretiyle bu sorunların çözümüne katkıda bulunmalarını sağlamak"

(Kilis 7 Aralık Üniversitesi, 2019) şeklinde tanımlanmaktadır. THU kapsamında öğretmen adayları dezavantajlı okullar ve öğrenciler için çeşitli etkinlikler yapmakta ve ayrıca toplumu ilgilendiren konularda çeşitli duyarlılık ve farkındalık projeleri üretmektedirler. Sosyal Duyarlılık Projesi dersi ise birçok üniversitenin değişik fakültelerinde zorunlu bir ders olarak katalogta yer almaktadır ve 2018-2019 akademik yılından itibaren Kilis 7 Aralık Üniversitesinin ön lisans ve lisans kademesindeki bütün bölümlerinde yer almaya başlamıştır. Bu dersin amacı da, Bologna ders bilgi paketinde şu şekilde tanımlanmaktadır: “Etkinliklerle üniversite öğrencilerinde aile, kadın, çocuk, engelli, yaşlı, şehit yakını ve gaziler hakkında toplumsal duyarlılık ve farkındalık oluşturmak; bireysel ve toplumsal sorumluluk geliştirme, iş birliği, dayanışma, etkili iletişim becerilerini oluşturma amaçlanır” (Kilis 7 Aralık Üniversitesi, 2019).

Toplumsal sorumluluk/duyarlılık projeleri, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programı kapsamında toplumu daha iyi tanıma, öğretmen olduklarında karşılaşma ihtimallerinin yüksek olduğu kültürel olarak farklı bireylerle ve dezavantajlı gruplarla birlikte çalışma imkânı vermesi bakımından önemli olarak görülmektedir (Boyle-Baise, 2002). THU ve sosyal duyarlılık gibi derslerdeki projelerin katılımcı öğrencilerde liderlik, kendini tanıma, kendine güven, mesleki uygulama, bilgi ve becerileri artırma gibi önemli rolleri vardır (Chambers ve Lavery, 2012). THU benzeri proje derslerinin öğretmen adaylarındaki etkileriyle ilgili yapılan çalışmalar göstermiştir ki bu ders kapsamındaki etkinlikler ve projeler öğretmen adaylarının öğretmenlik formasyonlarına (Amaç ve Akgün, 2013; Yıldırım ve Amaç, 2018a; Yıldırım ve Amaç, 2018b), akademik gelişimlerine (Küçükoglu, 2012b; Yıldırım ve Amaç, 2018c) ve farklı kültürel gruplardan gelen öğrencilere karşı tutumlarının olumlu yönde değişmesine (Rusu, Copaci ve Soos, 2015; Yıldırım ve Amaç, 2018a) yol açmaktadır. THU ve sosyal duyarlılık derslerini, üniversite öğrencilerine olumlu katkıda bulunduğu için farklı projeler, özellikle son yıllarda Türkiye'nin bir gerçeği olan mültecilerle ilgili ve genel olarak herkesi ilgilendiren erken ve zorla evlilikler benzeri konularda projeler üretilmesi hem onların mesleki ve kişisel gelişimi hem de toplumda bu konularda duyarlılık ve farkındalık yaratılması amacıyla yapılandırmak faydalı olabilecektir.

Gönüllülük

Güder ve ÖSGD (2006), gönüllüğü “bir bireyin maddi karşılık beklemeden ya da başka bir çıkar beklentisi içinde olmadan, ailesi ya da yakın çevresi dışındaki bireylerin yaşam kalitesini artırmak ya da genel olarak toplumun yararına olduğu düşünülen bir hedefe ulaşmak için, yalnızca içinden gelerek ve doğru olduğuna inanarak, bir toplumsal girişime ya da bir sivil toplum kuruluşu (STK) bünyesindeki etkinliklere destek olması biçiminde” (s. 4) tanımlamaktadır. Onlara göre bireyler, bir kazanç beklentisinde olmasa gönüllü faaliyetler sonucunda da şu nitelikleri kazanabilirler:

1. Haz ve manevi zenginleşme,
2. Özgüven gelişimi,
3. Ekip çalışması becerilerinde artış,
4. Toplumsal konum,
5. Yeni bir çevre ve arkadaşlıklar,
6. Yeni ilgi alanları (s. 4-5)

Aydınlıgil (2013), Bağcı (2013) ve Yaman (2005) gençlerin gönüllü olmaya teşvik edilmesinin ve STKlar içinde görev almalarının öneminin altını çizmektedir. Çünkü gençler, gönüllü faaliyetlerle kendilerini geliştirme imkânı bulurken ülke kalkınmasına katkı sağlamış olurlar. Türkiye gibi genç ve dinamik bir nüfusa sahip bir ülkenin gönüllülük faaliyetlerinden elde edeceği kazanç ileri zamanda büyük görünmektedir.

Gönüllülük faaliyetlerinin yürütüldüğü projelerde, gönüllülerle mentorluk yaptıkları dezavantajlı öğrenciler arasındaki olumlu ve yakın ilişki, bu öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yardımcı olmaktadır (Bayer, Grossman, ve DuBois, 2015; McQuillin

ve Lyons 2016; O'Sullivan, Mulligan, Kuster, Smith ve Hannon, 2017; McQuillin, Lyons, Clayton ve Anderson 2018; Liao ve Sanches, 2019). Flood, Gardner ve Yarrell (2005) ve McQuillin, Straight ve Saeki (2015) faaliyetlerden önce gönüllülere eğitim verilmesi, bilgilendirmeler yapılması ve süreçte motivasyonlarının artırılmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Yoksullukla mücadele ve dezavantajlı gruplardan yoksullarla ilgili çalışmalarda okul dışı rehberlik organizasyonların önemli olduğu (Yaşar, 2013) özellikle üniversiteli gençlerin THU ve sosyal duyarlılık gibi dersler aracılığıyla gönüllülük faaliyetleri yürütmeleri ve gönüllü olmalarının üniversite eğitimleri sonrasında da STKlar aracılığıyla devam ettirmeleri toplumumuz açısından önemli görülmektedir.

Yaşar (2013), gönüllülerin seçiminde şunlardan faydalanılmasının önemini vurgulamaktadır: a) Anket veya mülakat ve b) Öğretim üyelerinin öğrencilerle ilgili kanaatleri veya önerileri. Yaşar (2013) ayrıca gönüllülerin bilgilendirilmesi veya onlara gönüllülükle ilgili eğitim verilmesiyle ilgili olarak şu uyarılarda bulunmaktadır:

“Eğer gönüllüler ilgilenecekleri çocuklara nasıl davranacakları ve hangi konuda yardımcı olabilecekleri hususunda iyi bir şekilde eğitilemezlerse deyim yerindeyse kaş yapalım derken göz çıkartılmış olunur. Yine gönüllülerin, sadece çocuklara değil aynı zamanda kendi kendilerine yani davranışlarına dikkat etmezlerse fark etmeden kötü örnek olabileceklerini unutmamak lazım” (s. 204).

Akran Mentorluk programı çerçevesinde Yaşar'ın (2013) haklı olarak vurguladığı bu hususlar dikkate alınmış ve gönüllü üniversite öğrencilerinin seçiminde bölüm öğretim elamanlarının görüşleri alınmıştır. Ayrıca, programın temel konuları olan erken ve zorla evlilikler, gönüllülük ve toplumsal cinsiyet konularıyla ilgili olarak UNICEF tarafından alanında uzman ve deneyimli akademisyenler tarafından iki gün süren eğitimler verilmiştir. THU ve sosyal duyarlılık derslerini alan 90 üniversiteli öğrenciye verilen eğitimler ve seçimler sonucunda 25 üniversiteli gönüllü öğrenci programa dâhil edilmiştir.

Önem

Şirin'in (2017), Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili olarak şunları söylemektedir: “Bu çocukları ihmalin faturası çok ağır olacak. Yanı başımızda IŞİD, fuhuş çeteleri ve her tür organize suç örgütü kol gezerken bizim Suriyeli kardeşlerimizi kendi başlarına, okulsuz ve geleceksiz bırakma lüksümüz yok” (s. 45). Özellikle dezavantajlı çocuklarla ilgili projeler, onların okulu terk etme, akademik başarısızlık, erken ve zorla evlilik yapmaları gibi olumsuzlukların önüne geçebilir. Akran mentor programı bu kapsamda Türkiye’de ilk kez uygulanan bir projedir. Bu çalışmanın alanyazına kazandırılması ve başka üniversitelerde de uygulanması için betimlenmesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Amaç

Bu çalışmada SCEC Projesi çerçevesinde yürütülen, Kilis Akran Mentorluğu Programı’na katılan üniversiteli gönüllü öğrencilerin deneyimlerinin ortaya konması ve programa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Sorusu

Üniversiteli gönüllü öğrencilerin akran mentorluğu programındaki proje deneyimleri nasıldır?

Yöntem

Mevcut araştırmanın amacı, akran mentor programında yer alan, üniversite öğrencilerinin, tecrübelerini anlamlandırmaya ve yorumlamaya yöneliktir. Bu nitel çalışma (Yıldırım ve Şimşek, 2013), yorumlayıcı paradigma temel alınarak hazırlanmıştır. “Gerçeğin sosyal olarak kurgulandığı ve gözlenebilir, tek bir gerçekliğin olmadığı ama bir olgu için çoklu gerçekliklerin veya yorumların olduğu” (Merriam ve Tisdell, 2016, s. 11) anlayışı bu

paradigmanın özünü oluşturmaktadır. Katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini anlamlandırabilmek için nitel yönteminin kullanılması benimsenmiştir.

Veri Toplama

Nitel araştırmalarda veri toplamak için çeşitli yöntemler vardır. Bunlardan bazılarını Merriam ve Tisdell (2016) şu şekilde sınıflandırmaktadır: Görüşmeler, gözlemler ve belgeler (dokümanlar). Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, aylık yapılan değerlendirme toplantılarında tutulan notlar ve gözlem formu kullanılmıştır.

Örnekleme

THU ve sosyal duyarlılık dersini alan üniversite öğrencileri akran mentor programına ve bu çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Nitel araştırmalara uygun olarak, amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme ile programa katılan THU ve sosyal duyarlılık dersini alan gönüllü üniversite öğrencileri bu çalışmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcıları

Üniversiteli Gönüllü Öğrenciler			
Cinsiyet	Sayı	Türk	Suriyeli
Kadın	21	19	2
Erkek	4	4	0
Toplam	25	23	2

Tablo 1’de katılımcılarla ilgili bilgiler sunulmuştur. Buna göre katılımcılar arasında Türk ve Suriyeli üniversite öğrencileri ve ayrıca hem kadın hem de erkek katılımcılar vardır. Katılımcıların 23 tanesi Türk ve 2 tanesi Suriye kökenlidir. Toplam 21 kadın ve 4 erkek katılımcı vardır. Suriyeli üniversite gönüllülerinin sayısının az olmasının sebebi, THU ve sosyal duyarlılık dersini alan Suriyeli üniversite öğrenci sayısının yüksek olmayışından kaynaklanmaktadır. Çünkü bu dersler üniversitenin çeşitli birimlerinde farklı dönemlerde alınıyor olmasıdır.

Araştırmacılar

Bu çalışmanın araştırmacıları, ilgili eğitim fakültesinde uzun yıllar ders vermiş ve konuyla ilgili tecrübesi olan kişilerdir. Bu çalışmanın birinci araştırmacısı, THU dersi kapsamında çeşitli nitel yöntemler kullanarak araştırmalar yapmış, bildiri, makale ve kitap bölümü olarak yayımlamıştır. İlgili fakültenin Suriyeli üniversiteli öğrencilerinden sorumlu öğretim elemanıdır. Ayrıca, UNICEF, Kilis Belediyesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi işbirliğiyle gerçekleştirilmekte olan projenin üniversite koordinatör yardımcısıdır. Beş yıllık öğretmenlik ve 10 yıllık akademisyenlik tecrübesi vardır. İkinci araştırmacı ise daha önce bu dersin sorumluluğunu farklı dönemlerde almış, öğretmen adaylarının özellikle Suriyeli sığınmacıları da içine alacak şekilde projeler üretmesine ve uygulamasına katkıda bulunmuştur. Nitel ve nicel araştırma türlerinde çok sayıda araştırma tecrübesi vardır. İlgili projenin üniversite koordinatörüdür. Ayrıca, 5 yıllık SODES proje koordinatörlük, 8 yıllık öğretmenlik ve 10 yıllık akademisyenlik tecrübesi vardır.

Araştırmacılar, bu çalışmayı desenlemiş, akran mentorluk programını genel hatlarıyla tasarlamış ve paydaşların görüşleri ve ihtiyaçları doğrultusunda düzeltmeler

yapmışlardır. Program kapsamında paydaşların yönlendirilmesi, bilgilendirilmesi ve uygulama esnasında karşılaşılan sorunların giderilmesi için araştırmacılar gerekli desteği vermişlerdir. Bu nedenle Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttiği gibi "araştırma sürecinin doğal bir parçası" (s. 49) olmuşlardır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verilerini üniversiteli gönüllü öğrencilerden görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler oluşturmuş ve tematik analize tabi tutulmuştur. Tematik analiz için ilk olarak kodlamalar yapılmış daha sonra bu kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Buradaki amaç kodlamalar sonucunda daha kapsayıcı bir olguya ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analiz süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Birinci adımda, her bir araştırmacı, verileri tek tek okuyup notlar almış ve açık kodlamalar yapmıştır. Bu kodlardan yola çıkılarak ilk temaları oluşturmuşlardır.

İkinci adımda, araştırmacılar birlikte çalışıp temalar üzerinde karar kılmışlardır. Değerlendirme toplantılarında tutulan notlar ve gözlem notları da bulguları desteklemek amacıyla veri havuzuna dâhil edilmiştir.

Bulgular

SCEC Projesi çerçevesinde yürütülen, Kilis Akran Mentorluğu Programı'ndaki üniversite gönüllülerinin deneyimlerinin ve görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmanın verilerinin analizi sonucunda iki tema ortaya çıkmıştır: a) Süreçte yaşanan sıkıntılar ve b) Kişisel deneyimler

Bu bulgularla ilgili olarak katılımcı görüşleri verilirken katılımcılar Üniversiteli Gönüllü Kadın Katılımcı 1, 2, 3, Ü. Üniversiteli Gönüllü Erkek Katılımcı 1, 2, 3 şeklinde kodlanmış ve katılımcıların gizliliği için gerekli önlemler alınmıştır.

Süreçte yaşanan sıkıntılar

Üniversiteli gönüllü öğrenciler, gruplarındaki katılımcı öğrencilerle 10 haftalık etkinlikler yapmışlardır. Bu etkinlikler bazıları şunlardır: Tanışma, bir restoranda öğle yemeği yeme, sinema, tiyatro veya konser gibi sanatsal bir faaliyete katılma, örnek oluşturabilecek makam sahibi veya toplum önderi sayılabilecek kişileri ziyaret etmek, üniversitenin bahar şenliklerine katılmak vb. Bu etkinliklerdeki masrafların (Yol parası, iletişim giderleri, tiyatro/sinema bileti ücreti, yemek ücreti vb.) karşılanması için proje kapsamında her üniversiteli gönüllüye 300 Türk Lirası gibi, faturalarını ibraz etmek şartıyla cüzi bir destek sağlanmıştır.

Üniversiteli gönüllü öğrenciler, bu etkinlikleri gerçekleştirirken bazı sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle programın ilk defa uygulanıyor olmasından kaynaklanan, öğrencilerin okullardan izin konusu, üniversitedeki kendi ders programlarının uyuşmaması ve sorumlu öğretim elemanlarıyla yaşanan iletişim eksikliği katılımcıların belirttiği sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Hocam, okullardan izin alırken, müdürler çok sıkıntı çıkardı. Belediye'den .. bu konuda bize yardımcı olmaya çalıştı. Ama gerçekten çok zorlandım." (Üniversiteli Gönüllü Kadın katılımcı 1)

"Akran mentorluğu programı sırasında yaşadığım sıkıntılar oldu. Bunlardan en önemlisi, danışman hocamıza görüşmekte yaşadığım sıkıntı. Onun dersleri vardı. Bize çok zaman ayıramıyordu." (Üniversiteli Gönüllü Kadın katılımcı 3)

"Hem bu projede yer almak hem de okul derslerime çalışmak bir zor oldu. Okulda yetiştirmek gereken bir sürü ödevlerim oluyordu. Bu nedenle, geçen yıla göre daha çok çalışmam gerekti. Yine bazen benim ders programımla öğrencilerimin programı çakışıyordu." (Üniversiteli Gönüllü Erkek katılımcı 1)

Kişisel deneyimler

Üniversiteli gönüllü öğrenciler, programın uygulanması sırasında birçok konuda deneyim kazanmışlardır. Bunlardan bazıları şu şekildedir: Empati yapma, iletişim becerileri vb. Üniversiteli gönüllü öğrenciler, program kapsamında Gaziantep’te programla ilgili eğitim almışlar, farklı üniversitelerden gelen akademisyenlerle tanışmışlardır. Aynı şekilde haftalık etkinlikleri yaparken Kilis ilinde farklı mevkideki kişilerle iletişim halinde olmuşlardır. Yine, kendi kültür, yaş ve sosyo-ekonomik durumlarından farklı kişilerle (Ortaokul ve lise öğrencileri) etkinlikler yapmış ve bu süreçte onları tanıma fırsatı bulmuşlardır. Bunların sonucu olarak kişisel deneyimleri artmış ve kazanımlar elde etmişlerdir. Kişisel deneyimler temasıyla ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Proje sayesinde Kilis’i ve Suriyelileri daha iyi tanıdığımı düşünüyorum. Benim grubumda Suriyeli ortaokul öğrencileri vardı. İlk başta anlamakta biraz zorlandım ama sonra alıştım. Onların yaşadıkları sıkıntıları duyunca çok üzüldüm. Acaba ben olsam ne olurdu diye düşündüm çoğu zaman. Keşke bu savaşlar olmasa hocam!” (Üniversiteli Gönüllü Kadın katılımcı 4)

“Hocam, ben daha önce rektörle hiç görüşmemiştim. Projedeki öğrencilerimi rektörle görüştürmeden önce randevu alınması lazımmış. Bunun için rektörün sekreteriyle konuştum. Rektörle görüşürken bize sorular sordu. Eskiden korkardım ama şimdi artık korkmuyorum. Rektör de bir insanmış. Bize çok iyi davrandı.” (Üniversiteli Gönüllü Erkek katılımcı 2)

Sonuç ve Tartışma

Kilis Akran Mentorluk programı Türk ve Suriyeli öğrencilerin sosyal uyum kapsamında erken ve zorla evliliklerin önlenmesi amacı güden büyük bir projenin alt bir programıdır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, programın yeni ve pilot aşamasında olması nedeniyle üniversiteli gönüllü öğrenciler bazı sıkıntılar yaşamışlardır. Programın yürütülmesi aşamasında yaşanan katılımcıların ifade ettiği bu aksaklıklar, programın yeni olması ve Türkiye’de ilk defa uygulanıyor olması nedeniyle oluştuğunu söylemek mümkündür. Aynı şekilde, THU ve sosyal duyarlılık derslerinde yapılan klasik projelerin (ağaç dikme, okul boyama, Kızılay’a kan bağışında bulunma vb.) dışında projeler yapma ve uygulama hem öğrenciler hem de sorumlu öğretim elamanları için yeni ve farklı bir deneyimdir. Bu nedenle aksaklıkların yaşanmasını belki de doğal karşılamak, nedenlerini irdeleyip sonraki dönemde tekrar oluşmasının önüne geçmek gerekmektedir. Süreçte yaşanan sıkıntılar bulgusu Curtin, Humphrey, Vronsky ve Mattern’in (2015), Yıldırım ve Amaç’ın (2018a, 2018b, 2018c) ve Yaşar ve Amaç’ın (2018) çalışmalarındaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Program, üniversiteli gönüllü öğrencilerin proje ve mentorluk deneyimi kazanmalarında faydalı olmuştur. Katılımcıların da belirttiği gibi gönüllü üniversite öğrencileri gönüllülük, empati ve iletişim becerileri gibi konularda kendilerini geliştirmişlerdir. Bu tür kazanım ve deneyimler normal üniversite müfredatı yardımıyla elde edilmesi kolay olmayan kazanım ve deneyimlerdir. O nedenle bunların önemli olduğunu değerlendirmekteyiz. Alanyazın incelendiğinde bu bulgunun, O’Shea, Harwood, Kervin ve Humphry’nin (2013), Melius, Swoszowski ve Siders’in (2015), Balaban ve İnce’nin (2015), Curtin, Humphrey, Vronsky ve Mattern’in (2015), Jones ve Procopio’nun (2017), Lindt ve Blair’in (2017) ve Messiou ve Azaola’nın (2018) çalışmasındaki bulgularla benzerlik gösterdiği ve Uğurlu ve Kıral’ın (2011) çalışmalarındaki bulgular da teyit edildiği söylenebilir.

Programın genel değerlendirmesi üzerine yapılan toplantılarda üniversiteli gönüllüler tarafından dile getirilen konular tartışılmış ve sonraki dönem için gerekli kararlar alınmıştır. Üniversiteli gönüllü öğrencilerin görüşleri bu programın en değerli verilerinden birisidir. Çünkü bu programın en önemli paydaşlarından birisini oluşturmaktadırlar. Üniversitedeki dönem derslerinin yoğunluğuyla birlikte ve her ne kadar

THU ve sosyal duyarlılık dersi kapsamında akran mentor programında yer alsalar da, bu program için gönüllü olmaları bizim için değerlidir. Onların görüşleri doğrultusunda düzenlemelerin yapılması için ilgili paydaşlarla görüşmeler yapılmış ve özellikle aileler ve Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişimin güçlendirilmesi için gerekli tedbirler alınmıştır.

Üniversiteli gönüllü öğrencilerin deneyimlerini ve görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın sonuçlarına göre bu programın faydalı bulunduğu ve gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından hem Kilis'te hem de diğer şehir ve üniversitelerde de yapılabileceği değerlendirilmiştir.

Öneriler

Bu çalışmanın sonucu olarak şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Akran mentor programı THU ve benzeri sosyal sorumluluk projeleri derslerinde uygulanabilir.
2. Üniversiteli gönüllü öğrencilerin yaşadıkları deneyimler dikkate alınıp benzer programlar geliştirilebilir.
3. Programa katılan ortaokul ve lise öğrencilerinin görüşlerini ortaya çıkarılıp buna dayalı olarak projenin değerlendirilmesi faydalı olabilir.
4. Öğretim elemanlarının süreçle ilgili görüşlerini ve deneyimleri ortaya çıkaracak çalışmalar yapılabilir.
5. Programla ilgili ailelerin görüşlerini ortaya çıkaracak nitel ve nicel çalışmalar hazırlanabilir.

Kaynakça

Amaç, Z. ve Akgün, İ. H. (2013, Eylül). *Pre-Service teachers' experiences about a community service project for Syrian refugees: Implications for teacher education* [Öz]. The European Educational Research Association. European Conference on Education (ECER2013).

Aydınlığıl S. (2013). *Sosyal politika geliştirmede yeni bir alan: Gönüllülük, Türkiye'de gönüllülük- gönüllülüğün rolünün ve katkılarının keşfedilmesi*. Erişim adresi: www.tr.undp.org/content/dam/turkey/docs/Publications/mdgs/Turkiyedegonulluluk.pdf

Bağcı, G. (2013). *Genç gönüllülüğü: Kişisel ve sosyal kalkınmaya giden çift yönlü yol: Türkiye'de gönüllülük-gönüllülüğün rolünün ve katkılarının keşfedilmesi*. Erişim adresi: www.tr.undp.org/content/dam/turkey/docs/Publications/mdgs/Turkiyedegonulluluk.pdf

Balaban, A. Y. ve İnce, İ. Ç. (2015). Gençlerin sivil toplum kuruluşlarındaki gönüllülük faaliyetleri ve gönüllülük algısı: Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(2), 149-169.

Bayer, A., Grossman, J. B. ve DuBois, D. L. (2015). Using volunteer mentors to improve the academic outcomes of underserved students: The role of relationships. *Journal of Community Psychology*, 43(4), 408-429. doi:10.1002/jcop.21693

Boyle-Baise, M. (2002). *Multicultural service learning: Educating teachers in diverse communities*. New York, NY: Teachers College Press.

- Chambers, D. J. ve Lavery, S. (2012). Service-Learning: A valuable component of pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 99-108.
- Curtin, C., Humphrey, K., Vronsky, K. ve Mattern, K. (2015). Expanding horizons: A pilot mentoring program linking college/graduate students and teens with ASD. *Clinical Pediatrics*, 55, 7-1. doi:10.1177/0009922815588821
- Disadvantaged Groups. (2019, 15 Temmuz). *Disadvantaged groups*. Erişim adresi <http://eige.europa.eu/rdc/thesaurus/terms/1083>
- Flood, J., Gardner, P. E. ve Yarrell, K. (2005). Managing volunteers: Developing and implementing an effective program. Proceedings of the 2005 Northeastern Recreation Research Symposium (s. 80-89).
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2019). *Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyet dağılımı*. Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Güder, N. ve Özel Sektör Gönüllüleri. (2006). *STK'lar için gönüllülük ve gönüllü yönetimi rehberi*. STGM: Ankara.
- Jones, K. T. ve Procopio, C. H. (2017). Mentoring at-risk middle school students to reduce communication apprehension. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(2), 185-201. doi:10.1080/13611267.2017.1326692
- Kilis 7 Aralık Üniversitesi. (2019). Bologna süreci: Akademik birimler bilgi paketi. Erişim adresi: <https://obs.kilis.edu.tr/oibs/bologna>
- Küçükkoğlu, A. (2012a). Service learning in Turkey: Yesterday and today. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3083-3087.
- Küçükkoğlu, A. (2012b). Öğretmen eğitiminde topluma hizmet uygulamaları deneysel bir öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 214-226.
- Liao, C. L. ve Sanchez, B. (2019). Mentoring relationship quality profiles and their association with urban, low-income youth's academic outcomes. *Youth & Society*, 51(4), 443-462. doi:10.1177/0044118X1666805
- Lindt, S. F. ve Blair, C. (2017). Making a difference with at-risk students: The benefits of a mentoring program in middle school. *Middle School Journal*, 48(1), 34-39. doi:10.1080/00940771.2017.1243919
- McQuillin, S. D., Straight, G. G. ve Saeki, E. (2015). Program support and value of training in mentors' satisfaction and anticipated continuation of school-based mentoring relationships. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(2), 133-148. doi:10.1080/13611267.2015.1047630
- McQuillin, S. D. ve Lyons, M. D. (2016). Brief instrumental schoolbased mentoring for middle school students: Theory and impact, *Advances in School Mental Health Promotion*, 9(2), 73-89. doi:10.1080/1754730X.2016.1148620

- McQuillin, S. D., Lyons, M. D., Clayton, R. J. ve Anderson, J. R. (2018). Assessing the impact of school-based mentoring: Common problems and solutions associated with evaluating nonprescriptive youth development programs. *Applied Developmental Science*. Çevrimiçi ön yayın. doi:10.1080/10888691.2018.1454837
- Melius, P., Swoszowski, N. C. ve Siders, J. (2015). Developing peer led check-in/check-out: A peer-mentoring program for children in residential care. *Residential Treatment for Children & Youth*, 32(1), 58-79. doi:10.1080/0886571X.2015.1004288
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Josse-Bassey.
- Messiou, K. ve Azaola, M. C. (2018). A peer-mentoring scheme for immigrant students in English secondary schools: A support mechanism for promoting inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 142-157. doi:10.1080/13603116.2017.1362047
- O'Shea, S., Harwood, V. Kervin, L. ve Humphry, N. (2013). Connection, challenge, and change: The narratives of university students mentoring young indigenous Australians. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(4), 392-411. doi:10.1080/13611267.2013.855863
- O'Sullivan, K., Mulligan, R., Kuster, M. Smith, R. ve Hannon, C. (2017). A college focused mentoring programme for students in socio-economically disadvantaged schools: The impact of mentoring relationship and frequency on college-going confidence, application efficacy and aspirations. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 19(2), 113-141. doi:10.5456/WPLL.19.2.113
- Özbaş, M. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin aile memnuniyetini karşılama düzeyine ilişkin veli görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-258.
- Rusu, A. A., Copaci, I. A. ve Soos, A. (2015). The impact of service-learning on improving students' teacher training: Testing the efficiency of a tutoring program in increasing future teachers' civic attitudes, skills and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 203, 75-83.
- Şirin, S. R. (2017). *Bir Türkiye hayali*. Doğan Kitap: İstanbul.
- Uğurlu, Z. ve Kırıl, E. (2011, Nisan). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.
- UNESCO. (2019). *Education 2030: Incheon Declaration And Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Erişim adresi: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- UNICEF. (2016). The state of the world's children 2016: A fair chance for every child. Erişim adresi https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf

- Yaman, Y. (2005). Gönüllülük psikolojisi ve gönüllü yönetimi. L. Sunar (Ed.). *Sivil toplum kuruluşları için yönetim rehberi* içinde (s. 43-60). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yaşar, M. R. (2013). Yoksullukla mücadelede gönüllü rehberlik organizasyonları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 183-208.
- Yaşar, M. R. ve Amaç, Z. (2018). Öğretmen Adaylarının Dezavantajlı Öğrencilere Eğitim Verme Deneyimleri: Zorluklar ve Fırsatlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 611-634. doi:10.17860/mersinefd.410242
- Yıldırım, F. ve Amaç, Z. (2018a). Suriyeli Yetimler İçin Sosyal Uyum Projesi: Süreç ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri. H. A. Başal, N. K. Öner ve Y. Ulutürk (Ed.). *Modern Dönemde Edebiyat, Eğitim, İktisat ve Mühendislik* (s. 1025-1047) içinde. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Yıldırım, F. ve Amaç, Z. (2018b, Mayıs). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Suriyeli Sığınmacı Yetim Çocuklarla İlgili Proje Tecrübeleri: Kazanımlar ve Fırsatlar* [Öz]. II. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresinde (UBAK) sunulan bildiri, Mardin. Erişim adresi: [http://www.ubak-symposium.org/Upload/editor/files/UBAK-Mardin-ozet-kitabi\(4\)\(21\).pdf](http://www.ubak-symposium.org/Upload/editor/files/UBAK-Mardin-ozet-kitabi(4)(21).pdf)
- Yıldırım, F. ve Amaç, Z. (2018c, Mayıs). *Sınıf Öğretmeni Adaylarından Suriyeli Yetimler İçin Sosyal Uyum Projesi: Süreç ve Görüşler* [Öz]. II. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresinde (UBAK) sunulan bildiri, Mardin. Erişim adresi: [http://www.ubak-symposium.org/Upload/editor/files/UBAK-Mardin-ozet-kitabi\(4\)\(21\).pdf](http://www.ubak-symposium.org/Upload/editor/files/UBAK-Mardin-ozet-kitabi(4)(21).pdf)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin
Etkisine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Metafor Algıları (Hatice
DEĞİRMENCI GÜNDOĞMUŞ)

Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Etkisine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Metafor Alguları

Hatice Değirmenci Gündoğmuş¹

¹Aksaray Üniversitesi, haticedegirmenci07@gmail.com

Özet: İletişim, bilgi veya teknoloji çağı olarak ifade edilen 21. yüzyılda bilgi; değişimlerin, yeniliklerin ve üretimlerin temeli kabul edilmektedir. Bilgiye ulaşma yollarından biri olan okuma becerilerinin geliştirilmesi bireylerin ve toplumların geleceğini derinden etkilemektedir. Okuma becerisinin hayatımızdaki yeri ve önemini Köksal (2003), “21. yüzyıl insanı hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmadığı sürece hem günlük yaşamında hem de öğrencilik yaşamında başarısız olacaktır.” şeklinde ifade etmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler bilgi kaynaklarına ulaşım yollarını değiştirmiştir. Bu durum okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan basılı hikâyelerin resim, müzik, ses ve video gibi öğeler ile bütünleşerek birçok duyuya hitap eden dijital hikâyelerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Okuma becerilerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin dijital hikâyelere yükledikleri anlamları tespit etmek, bu sürecin niteliğini artıran etmenleri bulmaya yardımcı olabilir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, okuma becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin metafor algularını tespit etmektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemine uygun olarak olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli illerde görev yapmakta olan 83 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Okuma becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyeler ... gibidir. Çünkü ...” şeklinde oluşturulmuş form kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Verilerin analizi dokümanların elektronik ortama aktarılması ve ayıklanması, metafor ve gerekçelerin sınıflandırılması, kavramsal kategorilerin oluşturulması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve yüzde frekans hesaplamaları aşamalarından oluşmaktadır. Araştırma bulgularında, öğretmenlere göre dijital hikâyeler okuma becerilerini geliştirme konusunda önemli bir etkiye sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, algı, okuma becerileri, öğrenci, öğretmen.

Topics / Konular

Eğitim Bilimleri / Educational Sciences

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Computer Education and Instructional Technology
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi	Religious Culture and Moral Education
Eğitim Bilimleri	educational Sciences
Güzel Sanatlar Eğitimi	Fine Arts Education
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	Mathematics and Science Education
Özel Eğitim	Special Education
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Guidance and Psychological Counseling
Sosyal Bilimler Eğitimi	Social Sciences Education
Temel Eğitim	Basic Education
Türkçe Eğitimi	Turkish Education
Yabancı Dil Eğitimi	Foreign language Education

Filoloji / Philology

Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	Contemporary Turkish Dialects and Literatures
Çeviribilim	Translation
Dünya Dilleri ve Edebiyatları	World Languages and Literatures
Eski Çağ Dilleri ve Kültürleri	Ancient Languages and Cultures
Karşılaştırmalı Edebiyat	Comparative Literature
Klasik Türk Edebiyatı	Classical Turkish Literature
Türk Dili	Turkish Language
Türk Halk Bilimi	Turkish Folklore
Yeni Türk Edebiyatı	New Turkish Literature

Güzel Sanatlar / Fine Arts

Geleneksel Türk Sanatları	Traditional Turkish Arts
Müzik	Music
Plastik Sanatlar	Plastic arts
Sahne Sanatları	Performing Arts
Sinema	Cinema
Tasarım	Design
Taşınabilir Kültür Varlıkları / Sanat Eserleri	Portable Cultural Property / Restoration of
Restorasyonu ve Konservasyonu	Artworks and Conservation

