

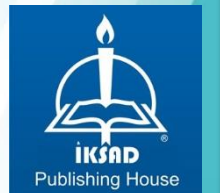
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI

CİLT-1

Editör

Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

İKSAD
Uluslararası Yayınevi
2020



EĞİTİM ARAŞTIRMALARI

CİLT-I

EDİTÖR: *Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN*

YAZARLAR

- Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN
- Öğrt. Abdullah ADMIŞ
- Dr. Yeliz BOLAT
- Emine DEMİR
- Doç. Dr. Ramazan ÇEKEN
- Halil BOLAT
- Okutman Sibel BARCIN
- Doç. Dr. Serkan ÜNSAL
- Selçuk KABA
- Büşra ÜNSAL
- Öğr. Gör. Dr. Fatih AYDOĞDU
- Öğr. Gör. Mine AYANOĞLU
- Doç.Dr.Ahmet KAYA
- Doç.Dr. Mehmet Emin USTA
- Banu MOÇOŞOĞLU
- Doç. Dr. Rezan KARAKAŞ
- Yüksek Lisans Öğrencisi Mustafa CEYHAN
- Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN
- Öğrt. Neslihan CENGİZ



Copyright © 2020 by iksad publishing house
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced,
distributed or transmitted in any form or by
any means, including photocopying, recording or other electronic or
mechanical methods, without the prior written permission of the publisher,
except in the case of
brief quotations embodied in critical reviews and certain other
noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of Economic
Development and Social
Researches Publications®
(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TURKEY TR: +90 342 606 06 75

e mail: uluslararasikitap@gmail.com

www.iksad.net

www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.
Iksad Publications – 2020©

ISBN:978-625-7954-95-2 (Tk)

978-625-7954-96-9 (1.c)

Cover Design: K.ADILBEKOVA

March / 2020

Ankara / Turkey



İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

2023 EĞİTİM VİZYONUNDA TEMEL EĞİTİMİN YERİ

Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

Öğrt. Abdullah ADMIŞ.....Sayfa 1

Bölüm 2

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARI İLE İLGİLİ GELİŞMELERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

Öğrt. Abdullah ADMIŞ..... Sayfa 11

Bölüm 3

2000'DEN 2018'E FEN ÖĞRETİMİ PROGRAMLARINDA VÜCUT SİSTEMLERİ VE BEŞ DUYUNUN SARMAL YAPISININ İNCELENMESİ

Emine DEMİR

Doç. Dr. Ramazan ÇEKEN Sayfa 28

Bölüm 4

2017-2019 YILLARI ARASINDA ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN FEN EĞİTİMİNE YÖNELİK OLARAK GERÇEKLEŞTİRİLMİŞ ARAŞTIRMALARIN İÇERİK ANALİZİ

Emine DEMİR

Doç. Dr. Ramazan ÇEKEN.....Sayfa 40

Bölüm 5

MÜLTECİ ÇOCUKLARLA BİRLİKTE ÖĞRENİM GÖREN TÜRK ÇOCUKLARIN EMPATİK EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Dr. Fatih AYDOĞDU

Öğr. Gör. Mine AYANOĞLU..... Sayfa 52

Bölüm 6

ÜSTÜN ZEKALİ VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE AÇILAN KAPI: BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ

Halil BOLATSayfa 66

Bölüm 7

TEMEL EĞİTİMDE BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENİ OLMAK

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL

Büşra ÜNSALSayfa 79

Bölüm 8

**ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN STATÜSÜNE YÖNELİK YAPILAN
ARAŞTIRMALARIN EĞİLİMLERİ**

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL

Selçuk KABASayfa 88

Bölüm 9

**ALTIN KÖPRÜ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTABINDA (B2 SEVİYESİ)
BULUNAN GÖRSELLERİN KÜLTÜR AKTARIMI AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Okutman Sibel BARCIN Sayfa 98

Bölüm 10

**İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİKSEL PROBLEM ÇÖZME VE
İŞLEM BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Dr. Yeliz BOLAT..... Sayfa 106

Bölüm 11

ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Doç.Dr.Ahmet KAYA

Doç.Dr. Mehmet Emin USTA

Banu MOÇOŞOĞLU Sayfa 117

Bölüm 12

**OKULLARDAKİ ÖRGÜTSEL PSİKOLOJİK SERMAYEYE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

Doç.Dr.Ahmet KAYA

Doç.Dr. Mehmet Emin USTA

Banu MOÇOŞOĞLU..... Sayfa 135

Bölüm 13

**ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDA BİLMECE KULLANIMINA
YÖNELİK BAZI TESPİTLER**

Doç. Dr. Rezan KARAKAŞ

Yüksek Lisans Öğrencisi Mustafa CEYHAN..... Sayfa 156

Bölüm 14

**İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARI İLE İLGİLİ
GELİŞMELER**

Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

Öğrt. Neslihan CENGİZ Sayfa 166

Bölüm 15

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

Öğrt. . Zekiye DOĞU..... Sayfa 183

BÖLÜM 1

2023 EĞİTİM VİZYONUNDA TEMEL EĞİTİMİN YERİ

Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

Öğrt. Abdullah ADMIŞ

2023 EĞİTİM VİZYONUNDA TEMEL EĞİTİMİN YERİ THE PLACE OF BASIC EDUCATION IN 2023 EDUCATION VISION

Ahmet ÇOBAN

Doç.Dr., Dicle Üniversitesi

Abdullah ADMIŞ

Öğrt., Diyarbakır Milli Eğitim Müdürlüğü

Özet

Bilişim çağının gereği olarak eğitimde yeni vizyon arayışları, tüm eğitim sistemlerinde öncelikli temel konu olarak yer almaktadır. Bilgi ve teknolojiye hızlı gelişmeler, bireylerin ihtiyaçlarını artırırken, eğitim sistemlerinin kendilerini yeniden gözden geçirmelerini zorunlu hale getirmiştir.

Türkiye'deki idari yapının Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne dönüşmesiyle öncelikli konulardan biri olan eğitimde vizyon arayışı gündeme gelmiş, yapılan gerekli çalışmalardan sonra 23 Ekim 2018 tarihinde Beştepe Millet Kongre ve Kültür Merkezinde düzenlenen tanıtım toplantısı ile "2023 Eğitim Vizyonu" ülkenin gündeminde yerini almıştır. Vizyonun temel amacı, "çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı çocuklar yetiştirmek" şeklinde ifade edilmiştir.

Dünyadaki eğitim sistemlerinde olduğu gibi, Türkiye'de de "Temel Eğitim", eğitim sisteminin ana unsurunu oluşturmaktadır. Temel eğitim güçlüyse eğitim sistemi de güçlenir. Bu bakımdan, "2023 Eğitim Vizyonu"nda temel eğitim ile ilgili yer alan konular ve ifadeler büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacı, 2023 Eğitim Vizyonunu temel eğitim açısından incelemek ve gerekli değerlendirmeleri yapmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

2023 Eğitim Vizyonunda yer alan,

1. Temel Eğitim ile ilgili ifadeler nelerdir?
2. Temel Eğitim ile ilgili ifadeler Temel Eğitimin hangi konularıyla ilgilidir?
3. Temel Eğitim ile ilgili hedefler nelerdir?
4. Temel Eğitim ile ilgili hedeflerde yer alan iyileştirmeler nelerdir?
5. Temel Eğitim ile ilgili hedeflerde yer alan yenilikler nelerdir?

Araştırmanın verilerini, "2023 Eğitim Vizyonu" Belgesi'nde yer alan "Temel Eğitim" ile ilgili ifadeler oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş olan bu veriler, çalışmanın temel amacı ve soruları göz önünde bulundurularak, analiz edilmiştir. Temel eğitimle ilgili ifadeler boyutlarıyla ortaya konulduktan sonra, temel eğitimle ilgili hedefler ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesi yapılacak iyileştirmeler ve yeniliklerin neler olduğu incelenmiş ver gerekli değerlendirmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular, tablolara dönüştürülerek yorumları yapılmış, daha sonra sonuçlara ve gerekli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Vizyon, 2023 Eğitim Vizyonu, Temel Eğitim.

GİRİŞ

Her gün yeni bir değişim ve dönüşümün olduğu, bilginin neredeyse anlık olarak değiştii ve geliştii günümüz dünyasında, eğitim sistemleri de kaçınılmaz olarak dönüşmek ve gelişmek zorundadırlar. Dünyadaki değişimlere paralel olarak her geçen gün kızışan bir rekabet ortamında toplumların bu rekabetle baş etmesindeki en önemli araçlardan biri insan kaynağını daha nitelikli hale getirmektir.

Günümüz toplumlarında insan kaynağının niteliği eğitim sisteminin kalitesi ile doğru orantılıdır. Eğitim sistemlerinin sürekli kalitesi ise sistemin kontrol edilmesi, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi çabalarına bağlıdır.

Türkiye’de eğitim sisteminden Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) sorumludur. MEB eğitim sisteminin daha nitelikli bir seviyeye getirmek için sistemde sürekli değişim, dönüşüm ve iyileştirme çalışmaları yapmaktadır. Bu çalışmalar kapsamında 23 Ekim 2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr Ziya SELÇUK ve Cumhurbaşkanı Recep Tayyip ERDOĞAN tarafından Türk Milli Eğitim Sisteminde 2023 yılına kadar yapılacak değişim ve dönüşümleri belirten bir “2023 Eğitim Vizyonu” açıklanmıştır.

Bilişim çağının gereği olarak eğitimde yeni vizyon arayışları, tüm eğitim sistemlerinde öncelikli temel konu olarak yer almaktadır. Bilgi ve teknolojiye hızlı gelişmeler, bireylerin ihtiyaçlarını artırırken, eğitim sistemlerinin kendilerini yeniden gözden geçirmelerini zorunlu hale getirmiştir

Vizyon kavramı en geniş anlamıyla insan ve sosyal yaşamını ilgilendiren alanlarda (ekonomik, kültürel, toplumsal, politik vb...) istenilen bir gelecek oluşturmak amacıyla bir biriyle uyumlu ve yapılabirliği savunulabilen düşünce, plan ve programlar bütünüdür, uygulamada başarıyı getirecek stratejik bir yaklaşımla ortaya konulmasıdır (Thornberry, 1997, akt. Akdemir, 2005: 3). Bu anlamda “2023 Eğitim Vizyonu” MEB’in 2023 yılına kadar Türk Milli Eğitim sisteminde arzuladığı yapıyı oluşturmak için yapmayı tasarladığı plan, program ve eylemler bütünüdür.

Türk Milli Eğitim Sistemi tüm sistemlerde olduğu gibi alt sistem, parça ve öğelerden oluşmaktadır. Bu anlamda Temel Eğitim, Eğitim Sisteminin önemli alt sistemlerinden biridir.

Türk Eğitim Sisteminde temel eğitim kavramı Milli Eğitim Temel Kanununda 16.6.1983 tarih ve 2842 sayılı Kanunla getirilen ek 1 inci maddeyle "ilköğretim" olarak değiştirilmiştir (MEB, 1973). Temel Eğitim, ilkokul ve ortaokul devrelerini kapsamakta olup ilköğretimi ifade etmektedir.

222 Sayılı İlköğretim kanunu 1.Maddesinde “İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir” (MEB, 1961) şeklinde ilköğretimin tanımı yapılmıştır.

1997 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yapılan değişiklikle zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması ile ayrı olan ilkokul ve ortaokul kısımları birleştirilmiş ve ilköğretim okulu şeklinde yeniden düzenlenmiştir (Yoldaş, 2016: 9). 1997 yılından 2012 yılına kadar ilköğretim, 5 yıl ilkokul ve 3 yıl ortaokuldan oluşmaktaydı.

Türk Eğitim Sisteminde 30.03.2012 tarihinde çıkarılan “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda değişiklik yapılmasına dair Kanun (MEB,2012a) gereğince 8 yıl kesintisiz olan zorunlu eğitim süresi 12 yıla yükseltilmiş ve “4+4+4” biçiminde kesintili olarak yapılandırılmıştır. İlkokul ve ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları, liseler ise ortaöğretim veya ortaöğretim kurumları olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2012b).

İlköğretim kurumları; 4 yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile 4 yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercih fırsatı veren ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından ibarettir. İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak ayrı ayrı bir şekilde kurulması esastır. Ancak şartlara göre ortaokullar ilkokullarla veya liselerle birlikte kurulabilir. Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş arasındaki çocukları kapsamaktadır (Karaköse, 2014:233).

İlköğretimin amaçları 14.6.1973 tarih ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda “İlköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılması” (MEB, 1973) olarak belirtilmiştir.

İlkokul ve ortaokul kademeleri, yaşamın temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple, söz konusu dönemlerde alınan eğitimin sağlam bir zemin üzerine inşa edilmesi son derece önemlidir. (MEB, 2018: 84)

Dünyadaki eğitim sistemlerinde olduğu gibi, Türkiye’de de “Temel Eğitim”, eğitim sisteminin ana unsurunu oluşturmaktadır. Temel eğitim güçlüyse eğitim sistemi de güçlenir. Bu bakımdan, “2023 Eğitim Vizyonu”nda temel eğitim ile ilgili yer alan konular ve ifadeler büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacı, 2023 Eğitim Vizyonunu temel eğitim açısından incelemek ve gerekli değerlendirmeleri yapmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

2023 Eğitim Vizyonunda yer alan,

- 1.Temel Eğitim ile ilgili ifadeler nelerdir?
- 2.Temel Eğitim ile ilgili ifadeler Temel Eğitimin hangi konularıyla ilgilidir?
- 3.Temel Eğitim ile ilgili hedefler nelerdir?
- 4.Temel Eğitim ile ilgili hedeflerde yer alan iyileştirmeler nelerdir?
- 5.Temel Eğitim ile ilgili hedeflerde yer alan yenilikler nelerdir?

Araştırmanın verilerini, “2023 Eğitim Vizyonu” Belgesi’nde yer alan “Temel Eğitim” ile ilgili ifadeler oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş olan bu veriler, çalışmanın temel amacı ve soruları göz önünde bulundurularak, analiz edilmiştir. Temel eğitimle ilgili ifadeler boyutlarıyla ortaya konulduktan sonra, temel eğitimle ilgili hedefler ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesi yapılacak iyileştirmeler ve yeniliklerin neler olduğu incelenmiş ver gerekli değerlendirmeler yapılmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda Temel Eğitim ile ilgili ifadeler, bu ifadelerin ilgili olduğu konular; hedefler, bu hedeflerde yer alan iyileştirmeler ve yenilikler ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Temel Eğitim ile ilgili ifadeler

Türk Eğitim Sisteminde olduğu gibi, “2023 Eğitim Vizyonu”nda da Temel Eğitim

önemli bir yere sahiptir. Vizyondaki Temel Eğitimle ilgili ifadeler, Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Temel Eğitim İle İlgili İfadeler*

İfadeler
İlkokul ve ortaokul kademeleri, hayatın temelini oluşturmaktadır.
Bu nedenle, bu dönemde verilecek eğitimin sağlam bir zeminde oluşması büyük önem arz etmektedir.
Temel eğitime gereğinden fazla bir akademik anlam ve içerik yüklemeksizin basit, sade ve çocuğun doğasına saygılı bir yaklaşım benimsenecektir.
Öğrenme ekosistemi içerisinde çocukları şimdiye uyandıracak ve geleceğe hazırlayacak vasıfta bir bilinç ve farkındalık geliştirmek, temel eğitimde esas olacaktır.
Çocuklarımızın bilişsel, duygusal, fiziksel olarak çok boyutlu gelişimi önemlenecektir.
Her çocuk, içinde bulunduğu okul çevresinden başlayarak üretebilmeyi benimseyecek, doğayı, kültürü tanıyacak ve korunması adına aktif uygulayıcı olacaktır.
Eğitimin temelinde “şefkatle insan yetiştirmek” olduğu asla göz ardı edilmeyecek, öğrenme ortamları hayatın canlılığını taşıyacaktır.
Tüm çocuklarımızın bilimsel düşünme, tutum ve değerleri kademelerine uygun olarak içselleştirebilecekleri, bilgiden ziyade görgü temelli bir müfredat anlayışı benimsenecektir.
Uygulama ve deneyimleme temel eksen olacaktır.
İlkokulun Türkçe, matematik ve kültür-sanat-spor ekseninde şekillenmesi öne çıkarılacaktır.
Bu bağlamda Türkçenin korunması ve geliştirilmesi, temel eğitimin omurgası olarak ele alınacaktır.
Öğrencilerin Türkçenin inceliklerini tanımlarını sağlayan, Türkçeyi özenli ve bilinçli biçimde kullanmalarını destekleyen bir öğrenme-öğretme süreci inşa edilecektir.
Tüm bu beklentiler 21. yüzyıl becerileriyle tutarlı olacak, uluslararası araştırma ve standartlar da göz önünde bulundurulacaktır.
Eğitimin hayat boyu devam eden bir süreç olduğu ve çocuk gelişiminin bütüncül olarak ele alınması gerektiği anlayışıyla eğitim ve öğretim süreci sadece ders saatleriyle sınırlandırılmayacaktır.
Okulun, gerçek hayatın bir parçası olması, eğitsel süreçlerin ders saatlerinde olduğu kadar ders saatleri dışında da gerçekleştirilmesiyle mümkündür.
Çocuk için okul, hayat sahnesinin kritik bir ögesidir.
Ev, sokak, dijital ortamlar ve okul bir bütün olarak düşünülecektir.

(Kaynak: MEB, 2018: 84)

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu’nda temel eğitimle ilgili 17 ifade yer almaktadır. Bu ifadeler, ana hatlarıyla temel eğitimin felsefesini ve vizyonunu ortaya koymaya yöneliktir.

Temel Eğitim İle İlgili İfadelerin İlgili Olduğu Boyutlar

2023 Eğitim Vizyonu’nda Temel Eğitimin yapısına ve felsefesine ilişkin önemli ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler ve ilgili olduğu konularla ilgili bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Temel Eğitim İle İlgili İfadelerin* İlgili Olduğu Konular

İfadeler	Konular
İlkokul ve ortaokul kademeleri, hayatın temelini oluşturmaktadır.	*Eğitim için sağlam bir zemin
Bu nedenle, bu dönemde verilecek eğitimin sağlam bir zeminde oluşması büyük önem arz etmektedir.	

Temel eğitime gereğinden fazla bir akademik anlam ve içerik yüklemeksizin basit, sade ve çocuğun doğasına saygılı bir yaklaşım benimsenecektir.	*Basit, sade ve çocuğun doğasına saygılı bir yaklaşım
Öğrenme ekosistemi içerisinde çocukları şimdiye uyandıracak ve geleceğe hazırlayacak vasıfta bir bilinç ve farkındalık geliştirmek, temel eğitimde esas olacaktır.	*Bilinç ve farkındalığın geliştirilmesi
Çocuklarımızın bilişsel, duygusal, fiziksel olarak çok boyutlu gelişimi önemsenecektir.	*Çok boyutlu gelişim
Her çocuk, içinde bulunduğu okul çevresinden başlayarak üretebilmeyi benimseyecek, doğayı, kültürü tanıyacak ve korunması adına aktif uygulayıcı olacaktır.	*Üretebilmeyi benimseme, doğayı, kültürü tanıma ve koruma
Eğitimin temelinde “şefkatle insan yetiştirmek” olduğu asla göz ardı edilmeyecek, öğrenme ortamları hayatın canlılığını taşıyacaktır.	*“Şefkatle insan yetiştirmek” yaklaşımından hareketle öğrenme ortamlarının hayatın canlılığını taşıması
Tüm çocuklarımızın bilimsel düşünme, tutum ve değerleri kademelerine uygun olarak içselleştirebilecekleri, bilgiden ziyade görgü temelli bir müfredat anlayışı benimsenecektir.	*Eğitimde bilgiden ziyade görgü temelli bir müfredat anlayışı
Uygulama ve deneyimleme temel eksen olacaktır.	*Eğitimde uygulama ve deneyimlemenin temel alınması
İlkokulun Türkçe, matematik ve kültür-sanat-spor ekseninde şekillenmesi öne çıkarılacaktır.	*Türkçe, matematik ve kültür-sanat-sporun önemsinmesi, Türkçenin korunması ve geliştirilmesi için öğrenme-öğretme sürecinin inşası
Bu bağlamda Türkçenin korunması ve geliştirilmesi, temel eğitimin omurgası olarak ele alınacaktır.	
Öğrencilerin Türkçenin inceliklerini tanımalarını sağlayan, Türkçeyi özenli ve bilinçli biçimde kullanmalarını destekleyen bir öğrenme-öğretme süreci inşa edilecektir.	
Tüm bu beklentiler 21. yüzyıl becerileriyle tutarlı olacak, uluslararası araştırma ve standartlar da göz önünde bulundurulacaktır.	*21.yüzyıl becerileri, uluslararası araştırma ve standartlar
Eğitimin hayat boyu devam eden bir süreç olduğu ve çocuk gelişiminin bütüncül olarak ele alınması gerektiği anlayışıyla eğitim ve öğretim süreci sadece ders saatleriyle sınırlandırılmayacaktır.	*Hayat boyu öğrenme,
Okulun, gerçek hayatın bir parçası olması, eğitsel süreçlerin ders saatlerinde olduğu kadar ders saatleri dışında da gerçekleştirilmesiyle mümkündür.	*Okulun ve hayatın içiçeliğine bütüncül yaklaşım
Çocuk için okul, hayat sahnesinin kritik bir ögesidir.	
Ev, sokak, dijital ortamlar ve okul bir bütün olarak düşünülecektir.	

(Kaynak: MEB, 2018: 84)

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu’nda temel eğitimle ilgili ifadeler, 12 konu başlığı altında değerlendirilebilir. Bu konuların çoğu temel eğitimin genel yapısı, programları ve bireyin sahip olması gereken özelliklerle ilgilidir.

Temel Eğitim İle İlgili Hedefler

2023 Eğitim Vizyonu'nda Temel Eğitimle ilgili ifadeler önemli hedefler yer almaktadır. Bu hedeflerle ilgili bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Temel Eğitim İle İlgili Hedefler

Hedefler*
İlkokul ve ortaokulların gelişimsel açıdan yeniden yapılandırılacak
Yenilikçi uygulamalara imkân sağlanacak
Okullar arası başarı farkı azaltılarak okulların niteliği artırılacak

(Kaynak: MEB, 2018: 86-89)

Tablo 3'te görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda Temel Eğitimle ilgili üç hedefe yer verilmiştir. Bu hedeflerin, temel eğitimin yeniden yapılandırılması, yenilikçi uygulamalara geçilmesi ve niteliği artırarak okullar arası başarı farkının azaltılması ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu hedefler birçok iyileştirmeleri ve yenilikleri içermektedir.

Temel Eğitim İle İlgili Hedeflerde Yer Alan İyileştirmeler Ve Yenilikler

2023 Eğitim Vizyonu'nda Temel Eğitimle ilgili hedeflerin kapsamında yapılacak iyileştirmeler ve yeniliklerle ilgili birçok ifade edilmiştir. Bu iyileştirmelere ve yeniliklerle ilgili ifadeler Tablo 4, 5 ve 6'da yer almaktadır.

Tablo 4. "İlkokul Ve Ortaokullar Gelişimsel Açıdan Yeniden Yapılandırılacak" Hedefi İle İlgili İfadeler

Kategoriler	İfadeler*
İyileştirmeler	İlkokul müfredatları çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirilecektir.
	İlkokul ve ortaokullarda çocuğun bütüncül gelişimi esas alınarak, ders sayısı ve ders çizelgesi hafifletilip yeniden yapılandırılacaktır.
	Ders çizelgeleri ilkokul ve ortaokullar için ayrı düzenlenecektir.
	İlkokullarda teneffüs ve serbest etkinlik saatleri yeniden düzenlenecektir.
Yenilikler	İlkokullarda not yerine çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak çok yönlü değerlendirme sistemi kurulacaktır.
	Tüm temel eğitim kurumlarında çocukların düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını destekleyen "Tasarım-Beceri Atölyeleri" kurulacak ve ulusal standartları oluşturulacaktır.
	İlkokul ve ortaokullarda çocukların izleme ve değerlendirilmesinde e-portfolyo temelli bir gelişimsel izleme raporu kullanılacaktır
	Ortaokul, çocuğun somuttan soyuta geçtiği bir kademe olarak kavramsal öğrenmenin genişletileceği bir dönem olacaktır.
	Tam gün eğitim yapılan, koşulları elverişsiz yerleşim yerlerindeki okullardan başlayarak, çocuklara öğle yemeği verilmesi sağlanacaktır.
	İkili eğitim tümüyle kaldırılacaktır
	Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemeler yapılacaktır.

(Kaynak: MEB, 2018: 86-87)

Tablo 4'te görüldüğü gibi, "ilkokul ve ortaokullar gelişimsel açıdan yeniden yapılandırılacak" hedefi ile ilgili ifadeler analiz edildiğinde temel eğitimle ilgili 4 iyileştirmeyi ve 7 yeniliği içermektedir.

Tablo 5.“Yenilikçi Uygulamalara İmkân Sağlanacak” Hedefi İle İlgili İfadeler

Kategoriler	İfadeler*
İyileştirmeler	Çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine, bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyunlarını ve folklorunu tanınmasına, derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak ağırlık verilecektir.
	Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birlikleri artırılacaktır.
Yenilikler	Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak, çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılacaktır.
	Eğitim kayıt bölgelerinde okul-mahalle spor kulüpleri kurulacaktır. İlgili spor dalında yetenekli olan çocukların öğleden sonra spor kulüplerinde yoğunlaştırılmış antrenmanlara katılımı için gereken yapı kurulacaktır.
	Mevcut ödev verme uygulamaları, öğrenmeye katkısı açısından yeniden yapılandırılacaktır.
	Öğrencilerin sosyal girişimcilik ile tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması desteklenecektir.
	Okul bahçelerinin “Tasarım-Beceri Atölyeleri” ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesi sağlanacaktır

(Kaynak: MEB, 2018: 88)

Tablo 5’te görüldüğü gibi, “Yenilikçi uygulamalara imkân sağlanacak” hedefi ile ilgili ifadeler analiz edildiğinde temel eğitimle ilgili 2 iyileştirmeyi ve 5 yeniliği içermektedir.

Tablo 6.“Okullar Arası Başarı Farkı Azaltılarak Okulların Niteliği Artırılacak” Hedefi İle İlgili İfadeler

Kategoriler	İfadeler*
Yenilikler	Şartları elverişsiz okullar kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilecektir.
	Okul Gelişim Planları’nı izleme çalışmalarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacaktır
	Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılacak ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanacaktır.

(Kaynak: MEB, 2018: 89)

Tablo 6’te görüldüğü gibi, “Okullar arası başarı farkı azaltılarak okulların niteliği artırılacak” hedefi ile ilgili ifadeler analiz edildiğinde temel eğitimle ilgili 3 yeniliği içermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından hareketle varılan sonuçlar ve öneriler aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

2023 Eğitim Vizyonunda Temel Eğitimin yeniden yapılanması ve felsefesine ilişkin önemli ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler, Temel Eğitim için sağlam bir zeminin oluşmasına, basit, sade ve çocuğun doğasına saygılı bir yaklaşımın benimsenmesine, vasıfta bir bilinç ve farkındalık geliştirmeye, bilişsel, duygusal, fiziksel olarak çok boyutlu gelişimi

önemsenmesine, bireylerin üretebilmeyi benimseme, doğayı, kültürü tanıma ve koruma adına aktif uygulayıcı olmaya, “şefkatle insan yetiştirmek” yaklaşımından hareketle öğrenme ortamlarının hayatın canlılığını taşımasına, eğitimde bilgiden ziyade görgü temelli bir müfredat anlayışına, eğitimde uygulama ve deneyimlemenin temel alınmasına, Türkçe, matematik ve kültür-sanat-sporun önemsenmesine, Türkçenin korunması ve geliştirilmesi için öğrenme-öğretme sürecinin inşasına, 21.yüzyıl becerilerine, uluslararası araştırma ve standartlara, hayat boyu öğrenmeye, okulun ve hayatın iç içeliğine bütüncül yaklaşımına yöneliktir. Bu ifadelerdeki düşüncelerin uygulamaya yansımaları, Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitimle ilgili birçok sorunu çözebileceği gibi, hayatın temeli olan bu eğitim kademesinin niteliğini artırarak sonraki eğitim kademelerine de önemli katkılar sağlayacaktır.

2023 Eğitim Vizyonunda yer alan Temel Eğitim ile ilgili “ilkokul ve ortaokulların gelişimsel açıdan yeniden yapılandırılacak” hedefinin gerçekleşmesiyle ilkökuller ve ortaokul programlarında çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirilmesine gidilmesi, bütüncül gelişimleri esas alınarak, ders sayısı ve ders çizelgelerinin hafifletilmesi, teneffüs ve serbest etkinlik saatlerinin yeniden düzenlenmesi bireylerin ve toplumun beklentilerini karşılamada oldukça etkili olacaktır. Bu hedefle, not yerine çok yönlü değerlendirme sistemi, “Tasarım-Beceri Atölyeleri” kurulması, e-portfolyo temelli bir gelişimsel izleme raporu kullanılması, öğle yemeği verilmesi, ikili eğitimin tümüyle kaldırılması ve yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması gibi yenilikler, bireyleri daha nitelikli hale getirecektir.

2023 Eğitim Vizyonunda yer alan Temel Eğitim ile ilgili “yenilikçi uygulamalara imkân sağlanacak” hedefi ile bireylerin derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasite bakımından yakın çevrelerini keşfetmeleri ve tanımaları; bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyunlarını ve folklorunu tanımaları, bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birliğine gidilmesi gibi iyileştirmeler, bireyin kendine ve toplumuna yabancılaşmasına engel olacağı gibi, aidiyet ve sahiplenme duygularını geliştirecektir. Bu hedefle, yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılıma yönelik çalışmaların olması, okul-mahalle spor kulüpleri kurularak spor kulüplerinde yoğunlaştırılmış antrenmanlara katılım için gereken yapının oluşturulması, ödevin verme uygulamalarının öğrenmeye katkısı açısından yapılandırılması, sosyal girişimcilik ile tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonunun kazanılması ve okul bahçelerinin “Tasarım-Beceri Atölyeleri” ile bağlantılı olarak tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesi gibi yenilikler, temel eğitim kurumlarını hayata hazırlık yerine hayatın kendisi olma özelliğine kavuşturacaktır. Burada bireyler, maddi ve manevi olarak mutlu olmakla birlikte özgüvenleri yüksek, üretken ve geleceğe güvenle bakabilme düşüncesine sahip olacaklardır.

2023 Eğitim Vizyonunda yer alan Temel Eğitim ile ilgili “okullar arası başarı farkı azaltılarak okulların niteliği artırılacak” hedefinin gerçekleşmesiyle şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesi, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programlarının uygulanması ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitiminin yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteğinin sağlanması gibi yeniliklerin, toplumun gündeminde olan ve öğrencilerin fırsat ve imkân eşitsizliğine maruz kalmalarına yol açan sorunlara çözüm sağlayacak, Türk Eğitim Sisteminde Temel Eğitimi ve kurumlarını daha nitelikli hale getirecektir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, S.(2005). Örgütlerde vizyon ve yönetimi teorik bir yaklaşım. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Karaköse, T .(2014). “Türk Eğitim Sisteminin Yapısı ve Özellikleri.” Eğitim Bilimine Giriş. (s.s: 227-251) (Edit: Memduhoğlu, H.B., Yılmaz, K.) PEGEM Akademi, Ankara.
- MEB. (1961). İlköğretim ve Eğitim Kanunu. Kanun Numarası: 222 Kabul Tarihi : 5/1/1961. (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>) (Erişim Tarihi: 07/01/2020)
- MEB (1973). Millî Eğitim Temel Kanunu. 24 Haziran 1973 Tarih Ve 2014 Sayılı Resmi Gazete. Ankara.
- MEB.(2012a).İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik yapılmasına dair Kanun. Kanun No:6287. Kabul Tarihi:30/03/2012
- MEB. (2012b).12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik uygulamalar konulu genelge (<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1567.pdf>) (Erişim Tarihi: 07.01.2020)
- MEB (2018) . Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. Ankara
- Yoldaş, S. (2016). “Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi (TEOG) fen sınavı hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi.” Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

BÖLÜM 2

***SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARI İLE
İLGİLİ GELİŞMELERİN DEĞERLENDİRİLMESİ***

***Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN
Öğrt. Abdullah ADMIŞ***

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARI İLE İLGİLİ
GELİŞMELERİN DEĞERLENDİRİLMESİ**
*EVALUATION OF DEVELOPMENTS RELATED TO CLASSROOM TEACHING
UNDERGRADUATE PROGRAMS*

Ahmet ÇOBAN
Doç.Dr., Dicle Üniversitesi
Abdullah ADMIŞ
Öğrt., Diyarbakır Milli Eğitim Müdürlüğü

Özet

Ülkelerin eğitim sistemlerinde temel eğitim ayrı önemli bir değere sahiptir. Çünkü, bireylerin eğitim ve öğretimle kurumsal açıdan tanışması temel eğitimle başlamaktadır. Bu süreçte, bireylerin özellikle zihinsel ve kişisel gelişimlerinde sınıf öğretmenlerinin önemli ve etkili rolleri vardır. Bireylerin ve toplumların beklentilerini karşılayacak nitelikli sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi, hizmet öncesi eğitim ve öğretimin niteliğine bağlıdır. Bu durum, sınıf öğretmenliği lisans programlarının önemini ortaya koymaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların tümünün 1982 yılında 41 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı hakkında kanun hükmünde kararname ile üniversitelere devredilmesiyle birlikte sınıf öğretmenliği lisans programlarında yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 1996 yılı başında ülkemizin ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve buna göre eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde yürütülen programlarda bir takım değişiklikler yapmış ve yeni yapılanmayı uygulamaya koymuştur.

Yükseköğretim Kurulu, 1998 yılından günümüze kadar, gerçekleştirdiği “Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları” hazırlık ve geliştirme süreçlerinde, sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde daha nitelikli yetiştirilmeleri için önemli değişikliklere gitmiştir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı’nın, 2006 ve 2018 yıllarında Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında yaptığı değişiklikleri, gerekçeleri ile birlikte incelemek ve değerlendirmek önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacı, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları ile ilgili gelişmeleri incelemek ve gerekli değerlendirilmeleri yapmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları hangi gerekçelerle hazırlanmış ve geliştirilmiştir?
2. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları arasında,
 - a. Ders sayıları,
 - b. Ders saat sayıları,
 - c. Ders çeşidi sayıları,
 - d. Ders kredi sayıları,
 - e. Seçmeli/Zorunlu ders sayısı,
 - f. Ders AKTS yükleri,açısından farklılıklar nelerdir?
3. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında, ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı, ders kredi sayısının, seçmeli/zorunlu ders sayısı, ders AKTS yükleri, teorik, uygulama ve teorik/uygulama derslerinin ;
 - a. Meslek Bilgisi,
 - b. Genel Kültür,
 - c. Alan Eğitimi

açısından gösterdiği farklılıklar nelerdir?

Araştırma ile ilgili verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın hazırladığı ve geliştirdiği 2006 ve 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları incelenmiş; değişikliğe gidilme gerekçeleri ortaya konulduktan sonra, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının, ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı ve ders kredi sayısı, seçmeli/zorunlu ders sayısı, ders AKTS yükleri; genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri açısından gerekli analizleri yapılmış, veriler tablolara dönüştürülerek yorumlara yer verilmiştir. Daha sonra, elde edilen sonuçlardan hareketle öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenliği, Lisans programları, Öğretmen Yetiştirme

Giriş

Bilimsel ve teknolojik kalkınma sürecinde bulunan bir ülkenin, ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücü ihtiyacının sağlanmasında eğitim sistemi kritik bir öneme sahiptir. Sosyal bir sistem olan eğitimde geleceğe yönelik yapılması düşünülen her türlü olumlu düzenleme ve değişim; çocuk, ergen veya yetişkinin kişilik gelişiminde önemli bir görev üstlenen öğretmen faktörü ve onun nitelikleri ile ilişkilidir. Bu nedenle, yetiştirilen insan gücünün niteliği, öğretmenin niteliği ile yakından ilgilidir (Çoban, 1996: 1).

Öğretmen eğitiminde hedeflenen niteliğin sağlanabilmesi, yani öğretmen adaylarının öngörülen genel ve özel alan yeterliklerine sahip olarak yetiştirilebilmesinin koşullarından biri öğretmen yetiştirme programlarının günümüzün ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesidir (Aküzüm, 2006: 5).

İlköğretim okullarında sınıf öğretmenliği yapacak birey; çocukların bilişsel gelişimini desteklemede, çocuğun kendine, topluma ve dış dünyaya karşı tutumlarının şekillenip gelişmeye başladığı bir dönemde; iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesinde çok önemli vazifeler üstlenmektedir. Bu nedenle, çocukların bilişsel, bedensel ve sosyal gelişiminde böyle önemli rolleri olan sınıfı öğretmenlerinin de görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilecek şekilde yetişmeleri gerekmektedir (Senemoğlu, 1993: 143; Aydın, Şahin ve Topal, 2008: 125).

Sınıf öğretmenliği alanının diğer tüm öğretmenlik alanlarına göre çok farklı bir yapısı mevcuttur. Bu farklılık, hem lisans programlarında hem alan içeriklerinde hem de hitap ettiği öğrenci kesiminin özelliklerinde açık ve net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili olarak ilk göze çarpan özellik, içerisinde birçok farklı disiplinin yer almasıdır. Örneğin; ilk okuma ve yazma, Türkçe, fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler vb birbirinden farklı birçok disiplin aynı mesleğin uygulama alanı içine girmektedir (Çaycı, 2011: 2).

Ülkemizde öğretmen yetiştirmede ilk kurum 1848 yılında kurulan Darülmüallimîn adlı ilk öğretmen okulu olmuştur (Küçükahmet, 2007: 203). 1849 yılında Mekâtib-i Umumiye Nezareti Kurulmuş (Milli Eğitim Bakanlığı) ve öğretmen yetiştirme de bu kurumun sorumluluğuna verilmiştir (Akyüz, 2019: 191).

Öğretmen yetiştirme konusu, Cumhuriyetin ilk yıllarından beri hükümetler tarafından eğitim sistemimizin öncelikli konularından biri olarak ele alınmıştır. Özellikle ilkokullara öğretmen yetiştirme sorunu her hükümetin üzerinde önemle durduğu bir konu olmuştur. 1923-1981 döneminde, İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı olmuştur. Türkiye'de 1982 yılında üniversitelerin bünyesinde eğitim fakültelerinin açılması ile birlikte öğretmen

yetiştirmede yeni bir döneme girildiği söylenbilir. Temmuz 1992’de Eğitim yüksekokullarının bazıları Eğitim Fakültesi haline getirilmiş, bazıları da mevcut eğitim fakültelerinin “sınıf ğretmenliği” bölümünü oluşturmuşlardır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2011)

1973 yılında öğretmenin nasıl yetiştirilmesi gerektiği hususunda çalışmalar yapılmış, bu çalışmalar neticesinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanunu çıkarılmış ve kanunun 43. maddesi ile öğretmenlerin hangi alanda yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Genç, 2005: 97).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre, öğretmenin şu üç alanda yetişmesi gerekmektedir:

- a. Genel Kültür.
- b. Özel Alan Bilgisi,
- c. Öğretmenlik Meslek Bilgisi

Genel kültür alanı, öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımlarının bir bileşkesi olup, öğretmenin mesleğini yaparken bir problemle/durumla karşılaştığında alan bilgisi ve eğitme-öğretme ek olarak bu problemin çözümüne/irdelenmesine katkı sağlayan başka disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu bilgi ve becerilerin, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile ilişkilendirilmesi, eğitim-ğretim sürecinde kullanılması önem kazanmaktadır (Işıkdoğan, 2006: 13).

Öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmenin anlattığı konuya uygun yöntem, teknikleri ve ğretim materyallerini seçme ve kullanma; öğrencilerle etkili iletişim kurma, öğrenme ve öğretme sürecini planlama, zamanı iyi kullanma, sınıfı iyi yönetme, öğrencinin psikolojisi ve gelişim evrelerini bilme gibi bazı teknik bilgi ve becerileri öğrenebilmesidir (Kuran ve Aktaş, 2010: 741).

Alan bilgisi öğretmenin alanında sorgulayıcı bir biçimde ileri düzeyde bilgi ve olgusal bilgilere sahip olmasıdır (YEGM, 2017: 8). Geniş anlamda ise alan bilgisi, disiplinin barındırdığı konuları, gerçekleri, süreçleri, algoritmaları, kavramları, organize yapıları, temsilleri, etkileri, sebepleri, doğruları ve diğer alanlarla olan ilişkilerini kapsamaktadır (Davis, 2003 akt. Kala: 2015:12).

Yüksek ğretim Kurulu (YK), ğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen süreçte ğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili olarak 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yeniden düzenleme çalışmaları yapmıştır. Son değişiklik 2018 yılında eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinin bölüm ve anabilim dalı yönünden yeniden yapılandırılması ve ğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden güncellenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir (YK, 2018: 9). Yeni ğretmen Lisans programları 2018-2019 Eğitim ğretim yılında 1.Sınıfa başlayan öğrencilere uygulanmaya başlanmış, diğer sınıflardaki öğrenciler ise eski programla öğrenimlerine devam edeceklerdir.

YK, 2018 yılında güncellenen Sınıf ğretmenliği Lisans Programı derslerinin Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) açısından da dağılımını yapmıştır. Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) ğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak ve öğrencilerin yurtdışında gördükleri eğitimlerinin kendi ülkelerinde tanınmasını garanti altına almak için AB tarafından 1980’lerin sonuna doğru geliştirilmiştir. Başka bir ifadeyle: AKTS bir akademik denklik sistemi olup, temel amacı farklı ülkelerin eğitim kurumlarında öğrenim gören değişim ğrencilerinin aldıkları derslerin sonuçlarının olabildiğince adil bir biçimde ilgili kurumlarca karşılıklı olarak tanınmasını sağlamaktır. Böylece başlangıçta kredi transferi için düşünülen bu kredi sistemi, son yıllarda, kurumsal, ulusal, uluslararası ve Avrupa leğinde kredi toplama

amacıyla da kullanılmaktadır. AKTS 1999'da kabul edilen Bolonya kararlarının temel amaçları arasındadır (URL-1).

Program geliştirme dinamik bir süreçtir. Eğitim programları çağın, bireyin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirilir ve geliştirilir. Mevcut Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirmesi ve geliştirilmesi için; 2006 ve 2018 yıllarında güncellenen Sınıf Öğretmenliği Lisans programları arasında ne tür farklılıkların olduğu ve hangi değişimlerin yapıldığının incelenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın amacı, 2006 ve 2018 yıllarında YÖK tarafından hazırlanan ve geliştirilen Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları ile ilgili gelişmeleri incelemek ve gerekli değerlendirmeleri yapmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1.Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları hangi gerekçelerle hazırlanmış ve geliştirilmiştir?

2.Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları arasında,

- a. Ders sayıları,
- b. Ders saat sayıları,
- c. Ders çeşidi sayıları,
- d. Ders kredi sayıları,
- e. Seçmeli/Zorunlu ders sayısı,
- f. Ders AKTS yükleri,

açısından farklılıklar nelerdir?

3.Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında, ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı, ders kredi sayısının, teorik, uygulama, teorik uygulama derslerinin

- a. Meslek Bilgisi,
- b. Genel Kültür,
- c. Alan Eğitimi

açısından gösterdiği farklılıklar nelerdir?

Araştırma ile ilgili verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189). Bilimde birikim ve süreklilik, geçmişin aynası olan belgeler vasıtasıyla oluşturulur (Karasar, 2019: 230). YÖK tarafından 2006 ve 2018 yıllarında uygulamaya konulan Sınıf öğretmenliği lisans programları arasında ders saat sayıları, ders sayıları, ders çeşitleri, ders kredileri, seçmeli/zorunlu ders sayısı, ders AKTS yükleri açısından farklılıklar analiz edilerek veriler tablolara dönüştürülmüş ve tablolardan hareketle yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın amacı olan 2006 ve 2018 yıllarında YÖK tarafından hazırlanan ve geliştirilen Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları ile ilgili gelişmeler hakkında elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Hazırlanması Ve Geliştirilmesi Gerekçeleri

2006 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları

Sekiz yıllık uygulama süreci içinde (1997-2006) üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen kongre, sempozyum, panel, çalıştay, açık oturum, konferans gibi akademik etkinliklerde, Eğitim Fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılır olmaya başlanmış olup, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak programların güncellenmesi gerektiği ortaya konmuştur. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarındaki değişikliklerin de Eğitim Fakültelerinin programlarına yansıtılması gerekmektedir. Bu temel gerekçelerden hareketle Yükseköğretim Kurulu, sekiz yılı aşkın süredir uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme lisans programlarının aksayan yönlerini giderme ve geliştirmeye yönelik bir çalışmanın başlatılmasını uygun bulmuş ve düzenlemeye gidilmiştir. Düzenlemenin boyutu ise “ programları bütünüyle değiştirme yerine, programlarda gerekli güncellemeleri yapmak” olarak tanımlanmıştır (YÖK, 2007: 63).

2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları

Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme, tek başına bir çalışma alanı olup hazırlanan programların, ihtiyaç ve talepler doğrultusunda zaman içinde değiştirilip güncellenmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme lisans programlarının en son güncellenmesinin üzerinden yaklaşık on iki yıla aşkın bir süre geçmiştir. Bu süreçte mevcut programlarla ilgili birçok araştırma ve değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde, alan eğitimine yönelik dersler ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden yapılandırılması ve programlarda bunlara ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılması ve daha düzgün bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmen yetiştirme lisans programlarının Milli Eğitim Bakanlığının yeniden hazırlayıp uygulamaya koyduğu ders programlarıyla uyumlu hale getirilmesi, bir ihtiyaç olarak gündeme gelmiştir (YÖK, 2018: 11).

Ders Sayıları Arasındaki Farklılıklar

Ders sayıları açısından 2006 ve 2018 yıllarındaki Sınıf Öğretmenliği lisans programları arasındaki farklılıklar ile ilgili bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır

Tablo 1. Ders Sayıları Arasındaki Farklılıklar

			2006		2018	
			n	%	n	%
Alan eğitimi	Teorik	n	27		25	
		%	73,00		96,00	
	Uygulama	n	2		1	
		%	5,40		4,00	
	Teorik/Uygulama	n	8		0	
		%	21,60		0,0	
Toplam	N	37		26		
	%	100,00	56,90	100,00	43,30	
Meslek bilgisi	Teorik	n	10		20	
		%	76,90		91,00	
	Uygulama	n	0		0	

		%	0,00		0,00	
	Teorik/Uygulama	n	3		2	
		%	23,10		9,00	
	Toplam	N	13		22	
		%	100,00	20,00	100,00	36,70
Genel kültür	Teorik	n	12		11	
		%	80,00		91,60	
	Uygulama	n	0		0	
		%	0,00		0,00	
	Teorik/Uygulama	n	3		1	
		%	20,00		8,40	
Toplam	N	15		12		
	%	100,00	23,10	100,00	20,00	
Genel toplam	Teorik	n	49		56	
		%	75,30		93,30	
	Uygulama	n	2		1	
		%	3,10		1,70	
	Teorik/Uygulama	n	14		3	
		%	21,60		5,00	
	Toplam	N	65		60	
		%	100,00	100,00	100,00	100,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi her iki program alan eğitimi ders sayıları açısından karşılaştırıldığında 2006 programında alan eğitimi teorik ders sayılarının %73’ünü Teorik dersler oluştururken, 2018 programında bu oran %96’ya yükselmiş olup, sadece uygulama ders sayısı ise 2006 programında %5,40’tan 2018 programında %4’e düşmüştür. Teorik/Uygulama ders sayısı 2006 programında alan eğitimin %21,60’ını oluştururken 2018 programında bu oran %0,00 olmuştur.

Her iki program meslek bilgisi ders sayısı açısından karşılaştırıldığında 2006 programında meslek bilgisi ders sayılarının %76,90’u teorik dersler oluştururken, 2018 programında bu oran %91’e yükselmiştir. Sadece uygulama derslerine ne 2006 programında ne 2018 programında yer verilmezken, teorik/uygulama dersleri ise 2006 programında meslek bilgisi derslerinin %23,10’unu oluştururken, bu oran 2018 programında %9’a düşmüştür.

Her iki program genel kültür ders sayısı açısından karşılaştırıldığında 2006 genel kültür ders sayılarının %80’ini teorik dersleri oluştururken, bu oran 2018 programında %91,60’a çıkmıştır. Sadece uygulama derslerine hem 2006 hem de 2018 programında yer verilmezken, teorik/uygulama türündeki ders sayıları 2006 programında genel kültür derslerinin %20’sini oluştururken, söz konusu oran 2018 programında %8,40’a düşmüştür.

Genel toplam olarak karşılaştırıldığında 2006 programında tüm ders sayılarının %75,30 teorik derslerden oluşurken, 2018 programında bu oran %93,30’e yükselmiştir. Uygulama ders sayılarının oranı 2006 programında %3,10 olurken, 2018 programında bu oran %1,70’e düşmüştür. Teorik/Uygulama ders sayıları 2006 programında tüm ders sayılarının %21,60’ını oluştururken, 2018 programında bu oran %5’e düşmüştür.

Her üç alan açısından ders sayıları karşılaştırıldığında alan eğitimi 2006 Programında tüm ders sayılarının %56,90’ını oluştururken, 2018 Programında bu oran %43,30’a düşmüştür. Meslek bilgisi 2006 Programında tüm ders sayılarının %20,00’ini oluştururken 2018 programında bu oran %36,70 yükselmiştir. Genel Kültür dersleri 2006 programında

tüm ders sayılarının %23,10'unu oluştururken 2018 programında bu oran %20,00'a düşmüştür.

Ders sayılarına göre karşılaştırıldığında 2006 programında 65 ders varken, ders sayısı 2018 programında 60 derse düşürülmüştür.

Ders Saat Sayıları Arasındaki Farklılıklar

Ders saat sayıları açısından 2006 ve 2018 yıllarındaki Sınıf Öğretmenliği lisans programı arasındaki farklılıklar ile ilgili bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır

Tablo 2.Ders Saat Sayıları Arasındaki Farklılıklar

			2006		2018	
			n	%	n	%
Alan Eğitimi	Teorik	n	72		64	
		%	78,20		97,00	
	Uygulama	n	20		2	
		%	21,80		3,00	
	Toplam	N	92		66	
		%	100,00	51,60	100,00	44,00
Meslek Bilgisi	Teorik	n	30		44	
		%	62,50		78,50	
	Uygulama	n	18		12	
		%	37,50		21,50	
	Toplam	N	48,00		56	
		%	100,00	27,00	100,00	37,30
Genel Kültür	Teorik	n	32		26	
		%	84,20		92,80	
	Uygulama	n	6		2	
		%	15,80		7,20	
	Toplam	N	38		28	
		%	100,00	21,40	100,00	18,70
Genel toplam	Teorik	n	134		134	
		%	75,20		89,30	
	Uygulama	n	44		16	
		%	24,80		10,70	
	Toplam	N	178		150	
		%	100,00	100,00	100,00	100,00

Tablo 2'de görüldüğü gibi her iki program alan eğitimi ders saat sayıları açısından karşılaştırıldığında 2006 programında alan eğitimi saatlerinin %78,20'sini teorik dersler oluştururken, 2018 programında bu oran %97'ye yükselmiştir. Sadece uygulama ders saat sayısı ise 2006 programında alan eğitimi ders saat sayısının %21,80'ni oluştururken 2018 programında bu oran %3'e düşmüştür.

Her iki program meslek bilgisi ders saat sayısı açısından karşılaştırıldığında 2006 programında teorik dersler, meslek bilgisi ders saatlerinin %62,50'sini oluştururken, bu oran 2018 programında %78,50'ye çıkmıştır. Uygulama ders saatleri ise 2006 programında meslek bilgisi ders saatlerinin %37,50'sini oluştururken, 2018 programında bu oran %21,50'ye inmiştir.

Genel kültür ders saat sayısı açısından her iki program karşılaştırıldığında 2006 programında teorik dersler, genel kültür ders saatlerinin %84,20'sini oluştururken bu oran 2018 programında %92,80'e yükselmiştir. Uygulama ders saatleri ise genel kültür ders saatlerinin 2006 programında %15,80'sini oluştururken, 2018 programında bu oran %7,20'ye düşmüştür.

Genel toplamda dersler teorik ve uygulama saat sayıları açısından incelendiğinde 2006 Programında toplam ders saatlerinin %75,20'sini Teorik dersler oluştururken, 2018 programında bu oran %89,30'e çıkmıştır. 2006 Programında Uygulama ders saatleri tüm ders saatlerinin %24,80'nini oluştururken, bu oran 2018 programında %10,70'e düşmüştür.

Her üç alan açısından programların ders saat sayıları karşılaştırıldığında 2006 programında tüm ders saatlerinin %51,60'ını alan eğitimi ders saatleri oluştururken, bu oran 2018 programında %44,00'a düşmüştür. Meslek bilgisi ders saatleri 2006 programında tüm ders saatlerinin %27'sini oluştururken, bu oran 2018 programında %37,30'a yükselmiştir. Genel kültür ders saatleri 2006 programında tüm ders saatlerinin %21,40'ını oluştururken bu oran 2018 programında %18,70'e düşmüştür.

Ders saat sayısına göre karşılaştırıldığında 2006 programında 178 ders saat sayısı varken, 2018 programında 150 ders saat sayısına düşmüştür.

Ders Çeşitleri Arasındaki Farklılıklar

Ders çeşitleri açısından 2006 ve 2018 yıllarındaki Sınıf Öğretmenliği lisans programı arasındaki farklılıklar ile ilgili bilgiler Tablo 3 'de verilmiştir.

Tablo 3.Ders Çeşitleri Arasındaki Farklar

			2006		2018	
			n	%	n	%
ALAN EĞİTİMİ	Teorik	n	23		25	
		%	71,90		96,00	
	Uygulama	n	1		1	
		%	3,10		4,00	
	Teorik/Uygulama	n	8		0	
		%	25,00		0,00	
Toplam	N	32		26		
	%	100,00	58,10	100,00	47,30	
MESLEK BİLGİSİ	Teorik	n	9		20	
		%	75,00		95,20	
	Uygulama	n				
		%				
	Teorik/Uygulama	n	3		1	
		%	25,00		4,80	
Toplam	N	12		21,00		
	%	100,00	21,90	100,00	38,20	
GENEL KÜLTÜR	Teorik	n	9		7	
		%	81,80		87,50	
	Uygulama	n				

		%				
	Teorik/Uygulama	n	2		1	
		%	18,20		12,50	
	Toplam	N	11		8	
		%	100,00	20,00	100,00	14,50
GENEL TOPLAM	Teorik	n	41		52	
		%	74,50		94,50	
	Uygulama	n	1		1	
		%	1,80		1,80	
	Teorik/Uygulama	n	13		2	
		%	23,70		3,70	
	Toplam	N	55		55	
		%	100,00	100,00	100,00	100,00

Tablo 3’de görüldüğü gibi her iki program alan eğitimi ders çeşidi sayısı açısından karşılaştırıldığında 2006 programında alan eğitimi ders çeşitlerinin %71,90’u teorik dersler oluştururken, 2018 programında söz konusu oran %96’ya yükselmiştir. Uygulama ders çeşidi, 2006 programında alan eğitiminin %3,10’unu oluştururken, bu oran 2018 programında %4’e yükselmiştir. Teorik/uygulama ders çeşidindeki dersler alan eğitimi derslerinin %25,00’ını oluştururken bu oran 2018 programında %0,00 olmuştur.

Her iki program meslek bilgisi ders çeşidi sayısı açısından incelendiğinde, 2006 programında meslek bilgisi ders çeşitlerinin %75’i teorik dersler oluştururken 2018 programında bu oran %95,20’ye çıkmıştır. Meslek bilgisi ders çeşitlerinden sadece uygulamaya yönelik derslere ne 2006 programında ne de 2018 programında yer verilmemiştir. Meslek bilgisi ders çeşitlerinin 2006 programında %25’i teorik/uygulama dersleriyken, söz konusu oran 2018 programında %4,80’e düşmüştür.

Her iki program genel kültür ders çeşidi sayısı açısından karşılaştırıldığında 2006 programında genel kültür ders çeşidinin %81,80’ini teorik dersler oluştururken, 2018 programında bu oran %87,50’e yükselmiştir. Sadece uygulamaya yönelik bir ders çeşidine 2006 ve 2018 programında yer verilmemiştir. Genel kültür ders çeşitlerinin 2006 programında %18,20’si teorik/uygulama dersleriyken 2018 programında bu oran %12,50’ye düşmüştür.

Genel toplamda ders çeşitleri teorik, uygulama ve teorik uygulama açısından incelendiğinde, ders çeşitlerinin 2006 programında %74,50’sini teorik ders çeşitleri oluştururken, 2018 programında bu oran %94,50’ye çıkmıştır. Sadece uygulamaya yönelik ders çeşitlerinin oranı 2006 programında tüm ders çeşitlerinin %1,80’ini oluştururken bu oran 2018 programında da aynı kalmıştır. Teorik/Uygulama ders çeşitleri 2006 yılında tüm ders çeşitlerinin %23,70’ini oluştururken, 2018 yılında bu oran %3,70’e düşmüştür.

Her üçü alan açısından programların ders çeşitleri karşılaştırıldığında 2006 programında tüm ders çeşitlerinin %58,10 alan eğitimi ders çeşitleri oluştururken, bu oran 2018 programında %47,30’a düşmüştür. Meslek bilgisi ders çeşitleri 2006 programında tüm ders çeşitlerinin %21,90’nını oluştururken, 2018 programında bu oran 38,20’ye yükselmiştir. Genel kültür ders çeşitleri 2006 programında tüm ders çeşitlerinin %20,00’ını oluştururken 2018 programında bu oran %14,50’ye düşmüştür.

Toplam ders çeşidi sayısı 2006 ve 2018 programında aynı kalarak 55 olmuştur.

Ders Kredi Sayıları Arasındaki Farklılıklar

Ders kredi sayıları açısından 2006 ve 2018 yıllarındaki Sınıf Öğretmenliği lisans programı arasındaki farklılıklar ile ilgili bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır

Tablo 4.Ders Kredi Sayıları Arasındaki Farklılıklar

			2006		2018	
			n	%	n	%
Alan Eğitimi	Teorik	n	62		64	
		%	75,60		98,40	
	Uygulama	n	2		1	
		%	2,40		1,60	
	Teorik/Uygulama	n	18		0,00	
		%	22,00		0,00	
Toplam	N	82		65		
	%	100,00	52,50	100,00	45,70	
Meslek Bilgisi	Teorik	n	23		40	
		%	59,00		80,00	
	Uygulama	n				
		%				
	Teorik/Uygulama	n	16		10	
		%	41,00		20,00	
Toplam	N	39		50		
	%	100,00	25,00	100	35,30	
Genel Kültür	Teorik	n	27		25,00	
		%	77,00		92,60	
	Uygulama	n				
		%				
	Teorik/Uygulama	n	8		2	
		%	23,00		7,40	
Toplam	N	35		27		
	%	100,00	22,50	100,00	19,00	
Genel Toplam	Teorik	n	112		129	
		%	71,80		90,80	
	Uygulama	n	2		1	
		%	1,20		0,70	
	Teorik/Uygulama	n	42		12	
		%	27,00		8,50	
Toplam	N	156		142		
	%	100,00	100,00	100,00	100,00	

Tablo 4'te görüldüğü gibi her iki program alan eğitimi ders kredi sayısı açısından karşılaştırıldığında, 2006 programında alan eğitimi ders kredilerinin %75,60'ını teorik derslerden oluşurken, 2018 programında bu oran %98,40'e yükselmiştir. Uygulama ders kredileri 2006 programında alan eğitimi ders kredilerinin %2,40'ını oluştururken, 2018 de söz konusu oran %1,60'a düşmüştür. Teorik/Uygulama ders kredilerinin oranı 2006 programında alan eğitimi kredilerinin %22'sini oluşturuyorken, 2018 programında bu oran %0,00 olmuştur.

Her iki program meslek bilgisi ders kredileri açısından incelendiğinde meslek bilgisi ders kredilerinin 2006 programında %59,00'u teorik ders kredileriyle, 2018 programında bu

oran %80,00'a çıkmıştır. Meslek bilgisi derslerinden sadece uygulamaya yönelik derslere ne 2006 programında ne de 2018 programında yer verilmemiştir. Meslek bilgisi ders kredilerinin 2006 programında %41'i teorik/uygulama dersleriyken, bu oran 2018 programında %20'ye düşmüştür.

Her iki program genel kültür ders kredileri açısından karşılaştırıldığında 2006 programında Genel kültür ders kredilerinin %77,00'ı teorik ders kredilerini oluştururken, 2018 programında bu oran %92,60'a yükselmiştir. Genel Kültür sadece uygulamaya yönelik bir derse ne 2006 ne de 2018 programında yer verilmemiştir. Genel Kültür ders kredilerinin 2006 programında % 23,00'ı teorik/uygulama ders kredileriyken 2018 programında bu oran %7,40'a düşmüştür.

Genel toplamda her iki program ders kredileri teorik, uygulama ve teorik uygulama açısından karşılaştırıldığında, 2006 programında ders kredilerinin %71,80'ni teorik dersler oluştururken, bu oran 2018 programında %90,80'e çıkmıştır. Sadece uygulamaya yönelik derslerin kredileri 2006 programında tüm ders kredilerinin %1,20'sini oluştururken, 2018 programında bu oran %0,70'e düşmüştür. Teorik/uygulama ders kredileri 2006 programında tüm ders kredilerinin %27,00'ını oluştururken 2018 programında bu oran %8,50'ye düşmüştür.

Her üç alan açısından ders kredileri karşılaştırıldığında 2006 programında tüm ders kredilerinin %52,50'sini alan eğitimi oluştururken, bu oran 2018 programında 45,70 düşmüştür. Meslek bilgisi ders kredileri 2006 programında tüm ders kredilerinin %25,00'ını oluştururken, bu oran 2018 programında %35,30 yükselmiştir. Genel kültür ders kredileri 2006 programında tüm derslerin 22,50'sini oluştururken bu oran 2018 programında %19,00 düşmüştür.

Toplam ders kredi sayısı 2006 yılında 156 krediyken, 2018 programında 142 krediye düşmüştür.

Seçmeli/Zorunlu Ders Sayıları Arasındaki Farklılıklar

Seçmeli/Zorunlu ders sayıları açısından 2006 ve 2018 yıllarındaki Sınıf Öğretmenliği lisans programı arasındaki farklılıklar ile ilgili bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Seçmeli/Zorunlu Ders Sayıları Farklılıklar

			2006	2018
			n	n
Alan Eğitimi	Seçmeli	n	1	6
		%	2,70	23,10
	Zorunlu	n	36	20
		%	97,30	76,90
	Toplam	N	37	26
		%	100,00	100,00
Meslek Bilgisi	Seçmeli	n	1	6
		%	7,70	27,20
	Zorunlu	n	12	16
		%	92,30	72,80
	Toplam	N	13	22
		%	100,00	100,00
Genel Kültür	Seçmeli	n	0	4
		%	0,00	33,30

	Zorunlu	n	15	8
		%	100	66,70
	Toplam	N	15	12
		%	100	100
Genel Toplam	Seçmeli	n	2	16
		%	3,10	26,70
	Zorunlu	n	63	44
		%	96,90	73,30
	Toplam	N	65	60
		%	100,00	100,00

Tablo 5’te görüldüğü gibi her iki program alan eğitimi seçmeli ve zorunlu ders sayısı açısından incelendiğinde, 2006 programında alan eğitimi ders sayısının %2,70’ini seçmeli dersle oluştururken, bu oran 2018 programında %23,10’a yükselmiştir. Alan eğitimi zorunlu ders sayısı 2006 yılında alan eğitimi ders sayısının %97,30’unu oluştururken, 2018 programında %76,90’a düşmüştür.

Her iki program meslek bilgisi seçmeli/zorunlu ders sayıları açısından karşılaştırıldığında, 2006 programında meslek bilgisi ders sayısının %7,70’in seçmeli dersler oluştururken, 2018 programında bu oran %27,20’ye yükselmiştir. Zorunlu Meslek Bilgisi ders sayısı 2006 programında meslek bilgisi derslerinin %92,30’unu oluştururken, 2018 programında bu oran 72,80’e düşmüştür.

Her iki program genel kültür seçmeli/zorunlu ders sayıları açısından incelendiğinde, genel kültürde 2006 programında seçmeli derse yer verilmemişken, 2018 programında tüm genel kültür derslerini %33,30’unu seçmeli dersler oluşturmuştur. 2006 programında genel kültür derslerin tamamı zorunluyken, zorunlu genel kültür dersleri 2018 programında tüm genel kültür derslerinin %66,70’ini oluşturmaktadır.

Genel toplamda 2006 programında seçmeli dersler tüm derslerin %3,10’nu oluştururken, 2018 programında bu oran %26,70’e çıkmıştır. Zorunlu dersler 2006 programında tüm derslerin %96,90’nını oluştururken bu oran 2018 programında %73,30’a düşmüştür.

Ders AKTS Sayıları Arasındaki Farklılıklar

Ders AKTS sayıları açısından 2006 ve 2018 yıllarındaki Sınıf Öğretmenliği lisans programı arasındaki farklılıklar ile ilgili bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır

Tablo 6.AKTS Sayıları Arasındaki Farklılıklar

			2006		2018	
			n	%	n	%
Alan eğitimi	Teorik	n			107	
		%			97,20	
	Uygulama	n			3	
		%			2,80	
	Teorik/Uygulama	n			0	
		%			0	
	Toplam	N			110	
		%			100,00	45,90
Meslek bilgisi	Teorik	n			66	

		%			75,00	
	Uygulama	n			0	
		%			0	
	Teorik/Uygulama	n			22	
		%			25,00	
	Toplam	N			88	
		%			100,00	36,60
Genel kültür	Teorik	n			39	
		%			92,80	
	Uygulama	n			0	
		%			0	
	Teorik/Uygulama	n			3	
		%			7,20	
Toplam	N			42		
	%			100,00	17,50	
Genel toplam	Teorik	n			212	
		%			88,30	
	Uygulama	n			3	
		%			1,30	
	Teorik/Uygulama	n			25	
		%			10,40	
Toplam	N			240		
	%			100,00	100,00	

Tablo 5'te görüldüğü gibi her iki program AKTS açısından incelendiğinde, 2006 programında AKTS kavramına yer verilmezken 2018 programında AKTS kavramına yer verilmiştir.

Her üç alan AKTS teorik, uygulama ve teorik/uygulama açısından karşılaştırıldığında alan eğitimi derslerine ait AKTS'lerin %97,20'si teorik, %2,80 ise uygulama derslerine ait AKTS'ler olmuştur. Meslek bilgisi derslerine ait AKTS'lerin %75'i teorik derslere ait, %25 ise teorik/uygulama derslerine ait AKTS'ler olmuştur. Genel Kültür derslerine ait AKTS'lerin %92,8'0i teorik, %7,20'si ise teorik/uygulama olmuştur.

Genel toplamda tüm AKTS'lerin %88,30'u teorik, %1,30 uygulama ve %10,40 teorik/uygulama olmuştur. AKTS'lerin %45,90'ı alan eğitimi, %36,60'ı meslek bilgisi ve %17,50'si ise genel kültür olmuştur.

Sonuçlar

YÖK, 2006 ve 2018 yıllarındaki Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının değiştirilmelerinin temel gerekçesi olarak sempozyum, çalıştay, kongre, araştırmalar, program değerlendirme gibi akademik etkinlikler olarak göstermiştir. Bu anlamda YÖK'ün Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ile ilgili yapılan araştırmaları izlediği söylenebilir.

Ders Sayıları bakımından 2018 programında, 2006 programına göre alan eğitimi ve genel kültürün ders sayıları azaltılmış, meslek bilgisi ders sayısı ise artırılmıştır. 2018 programında 2006 programına göre her üç alandaki ders sayısı ve toplam ders sayısı olarak teorik ders sayıları artırılırken, teorik/uygulama veya uygulama ders sayıları azaltılmıştır. Toplam olarak 2018 programında 2006 programına göre ders sayısı azaltılmıştır.

2018 yılında uygulanmaya başlanan Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı, 2006 programındaki ders saat sayılarına göre alan eğitimi ve genel kültür ders saat sayıları azaltılırken, meslek bilgisi ders saat sayısı ise arttırılmıştır. Hem üç alan (Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi, Genel Kültür) bazında hem de toplam olarak teorik ders saat sayıları arttırılırken uygulama ders saat sayıları azaltılmıştır. Bununla birlikte tüm ders saat sayıları azaltılmıştır.

Ders çeşitleri bakımından 2018 programında, 2006 programına göre alan eğitimi ve genel kültürün ders çeşidi azaltılmış meslek bilgisi ders çeşidi ise arttırılmıştır. Hem üç alanda hem de genel olarak teorik ders çeşitleri arttırılmış, teorik/uygulama ve uygulama ders çeşidi sayıları ise azaltılmıştır. Toplam ders çeşidi sayısı ise değişmeyerek 55 olmuştur.

Ders Kredisi açısından 2018 programında, 2006 programına göre Alan Eğitimi ve Genel Kültür'ün kredileri azaltılmışken meslek Bilgisi derslerinin kredi sayısı arttırılmıştır. Ayrıca her üç alanda ve toplam olarak teorik ders kredileri arttırılırken, uygulama ve teorik/uygulama ders kredileri azaltılmıştır. Genel toplamda 2018 programının ders kredi sayısı 2006 programına göre azaltılmış.

2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans programında toplam ders kredisi 142 olup, söz konusu oranın (YÖK, 2018:18) belirtilen "Lisans programlarının toplam kredileri uluslararası standartlar da gözetilerek makul bir seviyeye çekilmiş olup toplam ulusal krediler, 140-150 arasındadır. Böylece öğretmen adaylarının program dışı etkinlikler olarak daha çok sosyal ve kültürel faaliyetlerine katılabilmeleri, okullardaki öğretmenlik uygulamalarına daha kolaylıkla gidebilmeleri; ayrıca Bologna sürecine uyum sağlanması amaçlanmıştır" ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Seçmeli ve zorunlu ders bakımından 2018 programında alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültürün zorunlu ders sayısı azaltılırken seçmeli ders sayısı arttırılmıştır.

2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında seçmeli dersler tüm derslerin %26,70'ni oluşturmaktadır. Bu oranın nedenin "Bologna süreci kapsamında müfredatta en az %25 oranında seçmeli derslere yer verilmesi gerekmektedir" (YÖK, 2018: 12) olduğu düşünülmektedir.

AKTS kavramına eski programda yer verilmez iken yeni programda yeri verilmiştir. AKTS yükü olarak, en fazla AKTS'yi alan eğitimi oluştururken en az AKTS yükü genel kültüre aittir. Hem üç alan bakımından hem de toplam olarak teorik derslerin AKTS sayıları uygulama veya teorik/uygulama derslerinin AKTS oranlarından daha fazladır.

Öneriler

Araştırmada sıralanan tablolar incelendiğinde bir bütün olarak teorik derslerin arttırıldığı uygulama veya teorik/uygulama derslerinin azaltıldığı görülmektedir. Bu durumun uygulamanın çok önemli olduğu öğretmenlik mesleğine yetiştirmede sorunlara yol açacağı düşünülmektedir. Uygulamanın daha fazla olması önerilmektedir.

Alan eğitimi ve genel kültür derslerinin program içindeki payı azaltılırken, meslek bilgisi derslerinin oranı arttırılmıştır. Bu durum programda meslek bilgisi derslerine daha fazla yer verilmesi açısından olumlu görülmele beraber meslek bilgisinin uygulama derslerinin azaltılmasının olumsuz bir durum olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle özellikle meslek bilgisi alanında daha fazla uygulama derslerine yer verilmesi tavsiye edilmektedir.

Seçmeli ders sayısının arttırılıp zorunlu ders sayısının azaltılması öğretmen adaylarının eksik veya ilgi duydukları dersleri alabilmeleri bakımından olumlu görülmektedir. Ancak bu

öğretmen adaylarının kendilerini iyi tanıması ile sağlıklı işleyen bir durumdur. Üniversitelerin ve öğretim elemanı danışmanların öğretmen adaylarına rehberlik edip, kendilerini tanımada yardımcı olması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aküzüm, C. (2006). Öğretmen yetiştirme geleneğinin güncel duruşuna ilişkin öğretmen / öğretim elemanı görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2019*. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık
- Aydın, R., Şahin H., & Topal T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12, (2), 119-142
- Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-12.
- Çoban, A. (1996). “Eğitim fakülteleri ile eğitim yüksekokullarının programlar açısından Bütünleştirilmesi”. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Genç, Z. S. (2005).Sınıf öğretmeni yetiştirme meselemiz. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl: 2005, Sayı:11, 86-99
- Işıkdoğan, D. (2006). “İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin yeterlikleri”. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kala, A. (2015). “KPSS Biyoloji alan bilgisi sorularının alan bilgisi yeterlikleri çerçevesinde yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile analizi: 2013 yılı örneği.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kuran, K. & Aktaş, İ. (2010). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adayları görüşlerine göre değerlendirilmesi. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II 16–18 Mayıs 2010 – Hacettepe Üniversitesi, Ankara ss:740-750.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2007*, 5(2), 203-218
- Memduhoğlu, H.B. & Yılmaz, K. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- ÖYEGM (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü).2017.Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri.Ankara.(<https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/39>) (01 Aralık 2019)
- Senemoğlu, S.(1993). İngiltere’de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması – Türkiye’de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 143–156.
- URL1,<http://cdn.istanbul.edu.tr/statics/www.istanbul.edu.tr/wpcontent/uploads/2014/11/AKTS.pdf>
. 20 Kasım 2019

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK .(2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5

YÖK.(2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Ankara. (https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf)

BÖLÜM 3

***2000'DEN 2018'E FEN ÖĞRETİMİ
PROGRAMLARINDA VÜCUT SİSTEMLERİ VE BEŞ
DUYUNUN SARMAL YAPISININ İNCELENMESİ***

Emine DEMİR

Doç. Dr. Ramazan ÇEKEN

2000'DEN 2018'E FEN ÖĞRETİMİ PROGRAMLARINDA VÜCUT SİSTEMLERİ VE BEŞ DUYUNUN SARMAL YAPISININ İNCELENMESİ¹

A STUDY ON BODY SYSTEMS AND FIVE SENSES IN SCIENCE EDUCATION CURRICULA FROM 2000 THROUGH 2018

Emine DEMİR² ve Ramazan ÇEKEN³

ÖZET

Sarmal Program Geliştirme modeli, içeriğin yeri geldikçe tekrarlanmasına ve derinliğine ele alınmasına olanak sağlayan bir yaklaşımdır. Fen öğretimi programlarının geliştirilmesinde de son yıllarda sıklıkla önem verilmektedir. Işık, elektrik, ses, kuvvet, manyetizma gibi kavramlarda olduğu gibi, vücut sistemleri ve duyu organlarının da ilgili öğretim programlarında sarmal yapıya göre yer aldığı bilinmektedir. Söz konusu sarmal içerikler, farklı fen öğretim programlarında farklı dizilimler ile yer almaktadır. Bu çalışmada söz konusu içerik düzenlemesinin 2000 yılı ve sonrasında uygulanmış ve uygulanmakta olan ilgili öğretim programlarında, birbirinden nasıl farklılaştığı ele alınmaktadır. İlgili öğretim programları, belirtilen içerikler bakımından doküman analizine tabi tutulmuştur. Ünite ve konu dizilimine göre gerçekleştirilen kategorileştirme sürecine göre 2000 yılı sonrası öğretim programlarında ilgili içeriklerin dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıf düzeyinde alındığı görülmektedir. İlgili içeriklerin sarmal yapıya en az uyacak şekilde yer aldığı 2000 öğretim programlarında söz konusu içeriklere genel olarak altıncı sınıf düzeyinde, birer kez yer verildiği saptanmıştır. Sınıf düzeyinin en çok değiştirildiği içerikler ise üreme sistemi ve duyu organları olarak belirlenmiştir. Düzenleyici ve denetleyici sistemler ile boşaltım sistemi içeriklerinde ise sınıf düzeyi bakımından daha az değişimin olduğu anlaşılmıştır. Solunum, sindirim, destek ve hareket ile dolaşım sistemlerinin ise 2000 yılı ve sonrası uygulanmış olan fen öğretim programlarında genel olarak altıncı sınıf düzeyinde ele alındığı görülmektedir. Bu sonuçlar, söz konusu içeriklere ilgili öğretim programlarında hangi sınıf düzeyinde yer verilebileceğine ilişkin olarak bazı standartların oluşturulması bakımından öğretmenler ve program geliştiriciler bakımından kritik öneme sahiptir. Bu doküman analizi çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin, öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları ilgili konu ve kavramları, yeni öğrenecekleri içerikler ile birlikte yapılandırmalarına nasıl katkı sunabileceklerine ilişkin destek olması bakımından da önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Beş Duyu, Vücut Sistemleri, Sarmallık, Doküman Araştırması.

ABSTRACT

Spiral curriculum development model is a viewpoint on deepening and revisiting of the topics when required. It has an important place in developing the science education curricula in recent years. It is known that five senses and body systems have a location in line with spiralling in those curricula as well as the concepts such as light, electricity, sound, force and magnet. Such spiral designs of the mentioned concepts have different locations in

¹ Bu araştırma 3-5 Ocak 2020 tarihleri arasında, Adana'da düzenlenmiş olan Uluslararası 5 Ocak Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş olan ve bildiri özeti yayımlanan bilimsel çalışmanın tam metnidir.

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

³ Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

the science curricula from 2000 through 2018 ones. In this study, the sequences of such scientific topics were investigated. Therefore these curricula were subjected to a content analysis at part of the both topics cited at the headline of the study. Evaluating the data obtained from the categories, it is understood that both topics were located in each curricula from four through seven grades. In curriculum of 2000, they have location at sixth grade without a spiralling perspective to a large scale. It is clear that changing of the grade levels of reproductory systems and five senses is the most important concern of this study. Although the grade changing in excretory, control and regulatory systems has an important part to a large degree, a common scope and sequence of respiratory, elimination, circulatory and musculo skeletal systems is determined. These results are crucial for identifying the useful standards for teachers and the researchers studying on curriculum development. The results of the current documentary study have also important for the teachers for supporting the students during the construction of the topics mentioned above.

Key Words:Five Senses, Body Systems, Spiralling, Documentary Research.

1.GİRİŞ

Özel işlevleri yerine getirmek için birlikte çalışan doku ve organların oluşturduğu yapıya vücut sistemi denir. Örneğin solunum sistemi, burun ve ağız (sindirim sistemi organı olmasına rağmen solunum ile ilgili görevlere destek olmaktadır), yutak, soluk borusu, gırtlak, bronş ve bronşçuklar ile alveollerden oluşmaktadır (Rogers, 2011:19). Dış dünyamızı öğrenmemizi sağlayan yapılardan olan beş duyu organımız da vücut sistemlerinde olduğu gibi belirli görevleri yerine getiren yapılardan oluşmaktadır (Calendar, 2007: 9).

1.1.Duyu Organları (Organa Sensoria)

Canlılar çevrelerinde olup biten durumlardan, duyu sistemleri aracılığıyla haberdar olurlar. Bu durum vücudumuzda bulunan duyu almaçları yardımıyla gerçekleşir. Çevresel sinir sistemi ile algılanan iletiler, taşıyıcı nöronlar aracılığı ile merkez sinir sistemine taşınır. Alıcılar bütün vücuda dağılmışlardır. Örneğin ağrı ve basınç reseptörlerine ek olarak; açlık, denge, tokluk, görme, işitme, tatma, koku ve dokunma duyularını ileten reseptörler de bulunmaktadır (Sarsılmaz, 2016:93). Duyu organları, kendi içinde beş gruba ayrılır.

1.Görme Organı (Göz): Görme organı küre şeklinde olan bir çift yapıdan oluşmaktadır. Vücuttaki alıcıların ortalama % 70'ine sahiptir (Aktümsek, 2016:133).

2.İşitme ve Denge Organı (Kulak): Ses dalgalarının alınması için duyu reseptörleri ve gövdenin dengesinin korunması için gerekli reseptörleri içeren organdır (Solomon, 1997:121).

3.Tat Organı (Dil): Besinlerin kalitesinin ortaya çıkarılmasında ve kabul edilmesinde büyük rol oynar. Dil organı sesin oluşumu ve besinlerin yemek borusuna iletmesindeki özel işlevinin yanı sıra, tat duyusunun oluşumunu başlatan tat tomurcuklarına da sahiptir (Aktümsek, 2016:124). Tat duyusu reseptörleri, dil ucunda tatlı, gerisinde ve yanlarında ekşi, ucuna yakın bölgede tuzlu ve arka bölümünde de acıyı algılayacak şekilde yoğunlaşmaktadır (Sarsılmaz, 2016:101).

4.Koku Organı (Burun): Burun boşluğun üst tarafında, koku ile ilgili alıcılar bulunur. Yetişkin bir insan, ortalama birkaç bin çeşit kokuyu rahatlıkla ayırt edebilirler. Koku duyuları ile tat duyusu birbiriyle ilişkilidir (Aktümsek, 2016:124).

5.*Dokunma Organı (Deri)*:Dokunma organı olan derimiz ortalama 1,5-2m²'lik yüzey ile vücudun en büyük ve sahip olduğu değişik alıcılarda en geniş duyu organıdır. Vücudu kimyasal, mekanik, zararlı ışın ve termal etkilere karşı korur (Aktümsek,2016:112).

1.2.Sarmal Yapı

2005 Yılı Fen ve Teknoloji Öğretim Programı (FTDÖP)başta olmak üzere, fen programlarının geliştirilmesinde sarmal program geliştirme yaklaşımı (SPGY) önemli bir yere sahiptir. SPGY,bilginin daha önce öğrenilmiş olan bazı içeriklerinin,yeri ve zamanı geldikçe tekrar edildiği ve bu tekrarların konuyu hatırlatmaktan çok genişletme ve derinliğine ele alma yaklaşımıdır (Bruner, 2003). SPGY'de içeriklerin düzenlenmesi sürecinde ilgili konunun farklı sınıf veya yaş seviyesinde öğrenilebilmesine odaklanılır (Sıcak,2014). FTDÖP'ün SPGY'e dayalı olarak oluşturulduğu görülmektedir.

Bu bağlamda ilgili öğretim programında, 2000 yılı programına göre içeriklerin arttığı (MEB,2005) görülmektedir. Her ne kadar 2013 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (FBDÖP), SPGY kavramsal olarak yer almasa da, içeriğin düzenlenmesinde söz konusu yaklaşımdan faydalandığı anlaşılmaktadır. Buna karşın 2018 yılı FBDÖP'te ise SPGY, tıpkı 2005 yılı FTDÖP'te olduğu gibi hem kavramsal olarak hem de içerik düzenlemesi bağlamında yer almaktadır (MEB, 2018: 4).

Görüldüğü üzere, SPGY, fen öğretimi programlarında 2000 yılı ve sonrasında doğrudan veya dolaylı olarak kullanılmaya başlamıştır. Bu bakımdan ilgili içeriklerin sınıf düzeyine göre söz konusu öğretim programlarına yansımalarının olması doğal bir durumdur. İnsan vücudu sistemleri ile duyu organlarının da 2000 yılı ve sonrasında geliştirilmiş olan fen öğretimi programlarında sarmal yapı bağlamında ele alınması beklenen bir durumdur.

1.3.İlgili Araştırmalar:

Her iki konu içeriği ile ilgili olarak gerçekleştirilmiş araştırmalar bakımından alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. İlgili konu içeriklerine odaklanan araştırmalarda, söz konusu içeriklere yer verildiği görülmektedir. Örneğin, Fen Bilimleri Dersinde (FBD)*duyu organları* ile ilgili 7. sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri argümanların analizi ile ilgili bir çalışmada, 7. sınıfta öğrenim gören 28 öğrencinin, duyu organları ile ilgili argüman oluşturma becerilerinin çoğunlukla düşük ve orta seviyede olduğu, çok az sayıda öğrencinin yüksek düzeyde argüman geliştirebildikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin tartışmaya katılmaktan çekindikleri, cevaplarında grup arkadaşlarının etkisinde kaldıkları da saptanmıştır (Çorbacı ve Yakışan,2018).

FTDÖP'ü konu alan bir çalışmada, ilgili öğretim programının *Canlılar ve Hayat* öğrenme alanında yer alan *Canlılar Dünyasının Sınıflandırılması* ünitesi bağlamında *sarmal yapı* ele alınmıştır. Sarmal yapı ele alınırken sınıf seviyesine uygunluk, çıkarması veya eklemesi gereken kısımlar noktasında öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. 6 ve 7. sınıflarda yer almayan içeriğe,5. ve 8. Sınıf düzeyinde yer verdiği, bundan dolayı 8. sınıf programının bilgi içeriği açısından çok yoğun olduğu sonucuna varılmıştır (Sıcak,2014).

Dervişoğlu (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinin *duyu organlarımızda* meydana gelen hastalıklarla ilgili bilgi düzeylerinin ölçülmesine odaklanılan bir araştırmada,5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerin bilgi düzeylerinin, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, yaşanan yer, öğrenim gördükleri okul türü, sosyo-ekonomik düzey, buldukları sınıf düzeyleri ve destek eğitimi alıp almama özellikleri ile fen dersinden sıkılıp sıkılmama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

1.4.Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı,2000 yılı ve sonrasında geliştirilmiş olan Fen ÖğretimiProgramlarının (FÖP) insan vücudu sistemleri ile duyu organlarını, sarmal yapıya uygun olarak içerip içermemesi bağlamında birbirinden nasıl farklılaştığını ele almaktır.İlgili öğretim programları, belirtilen içerikler bakımından doküman analizine tabi tutularak söz konusu içeriklerin,SPGY bağlamında nasıl yer aldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.Bu yönü ile araştırmanın problemi şu şekilde belirlenmiştir:

2000 yılı ve sonrasında uygulanmış olan FÖP’lerde *vücut sistemleri ve duyu organları* ile ilgili içeriklerin yer alabileceği ünite ve konular sarmal bir dizilime sahip midir?

1.5.Sayıtlar ve Sınırlılıklar

2000’den 2018’e FÖP’de vücut sistemleri ve beş duyunun SPGY bağlamında yerinin araştırıldığı bu çalışmada söz konusu öğretim programlarının tamamının (2000, 2005,2013 ve 2018)doküman analiziyle incelenmesine karar verilmiştir.

2.YÖTEM

2.1. Çalışmanın Türü

Bu araştırma keşfedici çalışma (expoloratory design) anlayışına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu tür çalışmanın özünde daha önce üzerinde çalışmalar yapılmamış konular yer alır. Araştırmacı bu araştırma türünde yeni bilgileri, yeni bakış açılarını, yeni kavrayışları ve yeni anlamları araştırmaktadır. Bu çalışmada gerçekte neyin çalışılmakta olduğunun genel olarak ifade edilmesi söz konusudur. Araştırmacı, olguyu, değişkenleri veya insanların ilgilendikleri hususları keşfeder (Brink & Wood, 198: 312).

Araştırma betimsel tarama modeline uygun bir çalışmadır. Bu tür çalışmalarda; olayların,nesnelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya odaklanılır. Böylece onları iyi anlayabilme, gruplayabilme imkanı sunulur ve aralarındaki bağlantılar tespit edilmiş olur (Kaptan, 1998).

Bu çalışmada da ilgili dokümanlardan derlenen verilerin betimlenmesi amacı ile içerik analizi tekniği kullanılmıştır.Verilerin toplanmasında doküman analizi ve verilerin yorumlanmasında iseiçerik analizitekniğinden faydalanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada FÖP’lerden 2000, 2004-2005, 2013 ve 2018 yılıöğretim programları incelenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

İlgili öğretim programları, *Vücut Sistemleri ve deş duyunun* içeriklerinin yer aldığı ünite ve konu başlıkları bakımından taranmıştır. Bu nedenle çalışmada analiz birimi olarak *vücut Sistemleri ve deş duyu* ile ilgili içerikler belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Dokümanların içerik analizi, taranacak terimleri ve analiz birimini belirleme; ilişkili verileri kategorileştirme, kategorileri ilişkilendirme için bir yol belirleme, taranacak verileri derlemeyi planlama, kodlama sürecinde kategorileri şekillendirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları ile veri analizi aşamalarını içerir (Frankel & Wallen, 2006: 482-490). Bu çalışma için ulaşılan güvenilirlik düzeyi, $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü ile hesaplanmış (Miles ve Huberman, 1994) ve tespit edilen oranın güvenilirlik katsayısının üzerinde bir düzey teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

3.BULGULAR

Ele alınan probleme dayalı olarak, veriler şu şekilde tespit edilmiştir. Söz konusu problemde, 2000, 2004-2005, 2013 ve 2018 yılı FÖP'lerde yer alan *vücut sistemleri* ve *duyu organları* ile ilgili içeriklerin, ilişkili olabilecek *üniteler* ve konu başlıkları bakımından sarmal bir dizilime sahip olup olmadığı ele alınmaktadır. 2000 yılında uygulamaya konulmuş olan ilgili öğretim programlarında yer alan ünitelerin dizilimi Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. 2000 Yılı FÖP'te Ünitelerin Dizilimi

Sınıf	Sıra	Ünite Adı	Sınıf	Sıra	Ünite Adı
4.	1.	Çevremizi Tanıyalım	5.	1.	Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri
4.	2.	Maddenin Doğası	5.	2.	Ses ve Işık
4.	3.	Canlılar Çeşitlidir	5.	3.	Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu
4.	4.	Gezegelimiz	5.	4.	Hareket ve Kuvvet
6.	1.	Canlının İç Yapısına Yolculuk	7.	1.	Maddenin İç Yapısına Yolculuk
6.	2.	<i>Vücudumuzda Neler Var? Çevremizi Nasıl Algılıyoruz?</i>	7.	2.	Kuvvet ve Hareketin Buluşması- Enerji
6.	3.	Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik	7.	3.	Ya Basınç Olsaydı?
6.	4.	Uzayı Keşfediyoruz	7.	4.	Tüm Canlılarla Ortak Yuvamız Mavi Gezegelimizi Tanıyalım ve Koruyalım
8.	1.	Maddedeki Değişim ve Enerji			
8.	2.	Canlılar İçin Madde ve Enerji			
8.	3.	Genetik			
8.	4.	Canlılarda Üreme ve Gelişme			
8.	5.	Yaşamımızı Etkileyen Manyetizma			

Tablo 1. incelendiğinde, analiz birimi olarak belirlenen terimlerin yer almasının beklendiği ünitelerin, 2000 yılı FÖP bakımından SPGY'e uyan bir içerik düzenlemesine sahip olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda ilgili olabilecek ünite başlıkları arasında doğrudan bağlantıları ortaya koyabilecek ifadelerin yer almadığı anlaşılmaktadır. 2004-2005 yıllarında uygulamaya konulmuş olan FTDÖP'te yer alan ünitelerin SPGY bakımından dizilimi Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. 2004-2005 Yılı FTDÖP’te Ünitelerin Dizilimi

Sınıf	Sıra	Ünite Adı	Sınıf	Sıra	Ünite Adı
4.	1.	<i>Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim</i>	5.	1.	<i>Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim</i>
4.	2.	Maddeyi Tanıyalım	5.	2.	Maddenin Değişimi ve Tanınması
4.	3.	Kuvvet ve Hareket	5.	3.	Kuvvet ve Hareket
4.	4.	Işık ve Ses	5.	4.	Yaşamımızdaki Elektrik
4.	5.	Gezegelimiz Dünya	5.	5.	Dünya, Güneş ve Ay
4.	6.	Canlılar Dünyasını Gezelim,Tanıyalım	5.	6.	Canlılar Dünyasını Gezelim,Tanıyalım
4.	7.	Yaşamımızdaki Elektrik	5.	7.	Işık ve Ses
6.	1.	<i>Canlılarda Üreme,Büyüme ve Gelişme</i>	7.	1.	<i>Vücudumuzdaki Sistemler</i>
6.	2.	Kuvvet ve Hareket	7.	2.	Kuvvet ve Hareket
6.	3.	Maddenin Tanecikli Yapısı	7.	3.	Yaşamımızdaki Elektrik
6.	4.	Yaşamımızdaki Elektrik	7.	4.	Maddenin Yapısı ve Özellikleri
6.	5.	<i>Vücudumuzdaki Sistemler</i>	7.	5.	Işık
6.	6.	Madde ve Isı	7.	6.	İnsan ve Çevre
6.	7.	Işık ve Ses	7.	7.	Güneş Sistemi ve Ötesi:Uzay Bilmecesi
6.	8.	Yer Kabuğu Nerden Oluşur?			
8.	1.	<i>Hücre Bölünmesi ve Kalıtım</i>	8.	5.	Maddenin Halleri ve Isı
8.	2.	Kuvvet ve Hareket	8.	6.	Canlılar ve Enerji İlişkileri
8.	3.	Maddenin Yapısı ve Özellikleri	8.	7.	Yaşamımızdaki Elektrik
8.	4.	Ses	8.	8.	Doğal Süreçler

Tablo 2. incelendiğinde ele alınan analiz birimlerinin yer almasının beklendiği ünitelerin, FTDÖP bakımından SPGY’ye uyan bir içerik düzenlemesine sahip oldukları görülmektedir. FTDÖP’te söz konusu içerik düzenlemesine sıkı bir konu dizilimi anlayışı ile ve FTDÖP’ün tamamına yansiyacak şekilde yer verildiği, bu durumun da ilgili öğretim programının organizasyonunda SPGY’nin önemli bir yere sahip olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir (MEB, 2006: 4). Bu nedenle çalışma kapsamında ele alınması beklenen ünitelerin farklı sınıf düzeylerinde, benzer kelimeler ile ifade edilmiştir. 2013 yılında uygulamaya konulmuş olan FBDÖP’te yer alan ünitelerin dizilimi Tablo 3.’te yer almaktadır.

Tablo 4. 2013 Yılı FBDÖP’te Ünitelerin Dizilimi

Sınıf	Sıra	Ünite Adı	Sınıf	Sıra	Ünite Adı
3.	1.	<i>Beş Duyumuz</i>	4.	1.	<i>Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim</i>
3.	2.	Kuvveti Tanıyalım	4.	2.	Kuvvetin Etkileri
3.	3.	Maddeyi Tanıyalım	4.	3.	Maddeyi Tanıyalım
3.	4.	Çevremizdeki Işık ve Sesler	4.	4.	Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri
3.	5.	Canlılar Dünyasına Yolculuk	4.	5.	Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz
3.	6.	Yaşamımızdaki Elektrikli Araçlar	4.	6.	Basit Elektrik Devreleri
3.	7.	Gezegemizi Tanıyalım	4.	7.	Dünyamızın Hareketleri
5.	1.	<i>Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim</i>	6.	1.	<i>Vücudumuzdaki Sistemler</i>
5.	2.	Kuvvetin Büyüklüğünün Ölçülmesi	6.	2.	Kuvvet ve Hareket
5.	3.	Maddenin Değişimi	6.	3.	Maddenin Tanecikli Yapısı
5.	4.	Işığın ve Sesin Yayılması	6.	4.	Işık ve Ses
5.	5.	Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım	6.	5.	Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme
5.	6.	Yaşamımızın Vazgeçilmezi: Elektrik	6.	6.	Madde ve Isı
5.	7.	Yerkabuğunun Gizemi	6.	7.	Elektriğin İletimi
			6.	8.	<i>Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş</i>
7.	1.	<i>Vücudumuzdaki Sistemler</i>	8.	1.	<i>İnsanda Üreme, Büyüme ve Gelişme</i>
7.	2.	Kuvvet ve Enerji	8.	2.	Basit Makineler
7.	3.	Maddenin Yapısı ve Özellikleri	8.	3.	Maddenin Yapısı ve Özellikleri
7.	4.	Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğrulması	8.	4.	Işık ve Ses
7.	5.	İnsan ve Çevre İlişkileri	8.	5.	Canlılar ve Enerji İlişkileri
7.	6.	Elektrik Enerjisi	8.	6.	Maddenin Halleri ve Isı
7.	7.	Güneş Sistemi ve Ötesi	8.	7.	Yaşamımızdaki Elektrik
			8.	8.	Deprem ve Hava Olayları

Tablo 3.’te görüldüğü gibi, 2013 yılı FBDÖP’te yer almasının beklendiği ünitelere de sarmal yapısı bağlamında yer verilmektedir. İlgili olabilecek ünitelere, öğretim programında her (3,4,5,6,7 ve 8.) sınıf düzeyinde ilk üniteye yer verilmiştir. FBDÖP incelendiğinde SPGY’nin ünite dizilimi bağlamında 3,4,5 ve 7. sınıflar düzeyinde yer aldığı görülmektedir. 6. ve 8. sınıf düzeyinde de sarmal yapıya uyan ve bazı ünitelerin yer aldığı görülmektedir.

2004-2005 FTDÖP’te olduğu gibi 2013 FBDÖP’te de çalışma kapsamında ele alınması beklenen ünitelerin farklı sınıf düzeylerinde, benzer kelimeler ile ifade edildiği saptanmıştır. 2018 yılında uygulamaya konulmuş olan FBDÖP’te yer alan ünitelerin dizilimi, Tablo 4.’te yer almaktadır.

Tablo 4.2018 Yılı FBDÖP’te Ünitelerin Dizilimi

Sınıf	Sıra	Ünite Adı	Sınıf	Sıra	Ünite Adı
3.	1.	Gezegenimizi Tanıyalım	4.	1.	Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri
3.	2.	<i>Beş Duyumuz</i>	4.	2.	<i>Besinlerimiz</i>
3.	3.	Kuvveti Tanıyalım	4.	3.	Kuvvetin Etkileri
3.	4.	Maddeyi Tanıyalım	4.	4.	Maddenin Özellikleri
3.	5.	Çevremizdeki Işık ve Sesler	4.	5.	Aydınlatma ve Ses Teknolojileri
3.	6.	Canlılar Dünyasına Yolculuk	4.	6.	İnsan ve Çevre
3.	7.	Elektrikli Araçlar	4.	7.	Basit Elektrik Devreleri
5.	1.	Güneş, Dünya ve Ay	6.	1.	Güneş Sistemi ve Tutulumlar
5.	2.	<i>Canlılar Dünyası</i>	6.	2.	<i>Vücudumuzdaki Sistemler</i>
5.	3.	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	6.	3.	Kuvvet ve Hareket
5.	4.	Madde ve Değişim	6.	4.	Madde ve Isı
5.	5.	Işığın Yayılması	6.	5.	<i>Ses ve Özellikler</i>
5.	6.	İnsan ve Çevre	6.	6.	<i>Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı</i>
5.	7.	Elektrik Devre Elemanları	6.	7.	Elektriğin İletimi
7.	1.	Güneş Sistemi ve Ötesi	8.	1.	Mevsimler ve İklim
7.	2.	<i>Hücre ve Bölünmeler</i>	8.	2.	<i>DNA ve Genetik Kod</i>
7.	3.	Kuvvet ve Enerji	8.	3.	Basınç
7.	4.	Saf Madde ve Karışımlar	8.	4.	Madde ve Endüstri
7.	5.	<i>Işığın Madde ile Etkileşimi</i>	8.	5.	Basit Makineler
7.	6.	<i>Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme</i>	8.	6.	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi
7.	7.	Elektrik Devreleri	8.	7.	Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi

Tablo 4., 2018 yılı FBDÖP’te yer alan ünitelerin SPGY bağlamında nasıl bir dizilim ile yer aldığına ilişkin olarak hazırlanmıştır. 2004-2005 yılı FTDÖP ve 2013 FBDÖP ile kıyaslandığında,2018 yılı FBDÖP’ün,ünite dizilimi bakımından daha esnek bir yapıya sahip olduğu, içerik düzenlemesine (SPGY’e ek olarak STEM, argümantasyon, kariyer bilinci geliştirme gibi) yeni yaklaşımların etki etmekte olduğu görülmektedir. *Vücut sistemlerive beş duyuyu* ilgilendiren içeriklere farklı sınıf düzeylerinde 2. Ünite kapsamında yer verildiği tespit edilmiştir.

Bununla birlikte 4. ve 5. sınıf düzeyinde *vücut sistemlerive beş duyunun* ünitelerde doğrudan yer almadığı tespit edilmiştir.3.ve 6.sınıfdüzeyinde ise 2.ünitelerde ve SPGY’i yansıtabak şekilde; 6. ve 7.sınıfta analiz birimlerini 2.ve 6. ünitelerde iki farklı yerdeiçerdiği görülmektedir. 8. sınıfta ise ilgili içeriklerden bir kısmına,dolaylı olarak 2. üniteye yer verildiği tespit edilmiştir.

Özetle 2004-2005 yılı ve sonrasında uygulanmış ve uygulanmakta olan FÖP’lerde ünite adı bağlamında sınıf düzeyi bakımından aynı isimlendirmelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum içerik düzenlemesinde SPGY’nin kullanıldığıının önemli bir göstergesi olsa da, gerçekte neyin tekrar edilmekte, genişletilmekte ve derinleştirilerek ele alınmakta olduğunun içerikler bağlamında ortaya konulması gerekmektedir.

Bu nedenle 2000, 2004-2005, 2013 ve 2018 yılı FÖP’lerde yer alan *vücut sistemleri ve duyu organları* ile ilgili içeriklerin, *konular* bakımından sarmal bir dizilime sahip olup olmadığının da ele alınması gerekir. Belirtilen yıllarında uygulamaya konulmuş olan ilgili öğretim programlarında yer alan konu içeriklerinin, SPGY bakımından dizilimi Tablo 5.’ta verilmiştir.

Tablo 5. 2000, 2004-2005, 2013 ve 2018 Yılı FÖP’te İlişkili İçeriklerinin Dizilimi

	Vücut Sistemleri ve Duyu Organları	Sınıf Düzeyi					
		3.	4.	5.	6.	7.	8.
2000	Solunum				x		
	Sindirim				x		
	Dolaşım				x		
	Destek ve Hareket				x		
	Boşaltım				x		
	Düzenleyici ve Denetleyici				x		
	Üreme		x		x		x
	Göz			x	x		
	Kulak			x	x		
	Deri				x		
	Burun				x		
	Dil				x		
2005	Solunum		x		x		
	Sindirim			x		x	
	Dolaşım		x		x		
	Destek ve Hareket		x		x		
	Boşaltım			x		x	
	Düzenleyici ve Denetleyici					x	
	Üreme			x	x		x
	Göz		x		x	x	
	Kulak		x			x	
	Deri		x		x	x	
	Burun		x		x	x	
	Dil		x			x	
2013	Solunum		x				
	Sindirim			x		x	
	Dolaşım		x				
	Destek ve Hareket		x				
	Boşaltım			x		x	
	Düzenleyici ve Denetleyici					x	
	Üreme						x
	Göz	x	x			x	
	Kulak	x	x			x	
	Deri	x		x		x	
	Burun	x	x			x	
	Dil	x				x	
2018	Solunum		x		x		
	Sindirim		x		x		
	Dolaşım				x		
	Destek ve Hareket				x		
	Boşaltım				x		
	Düzenleyici ve Denetleyici				x		
	Üreme					x	
	Göz	x	x		x		
	Kulak	x	x		x		
	Deri	x			x		
	Burun	x			x		
	Dil	x			x		

Tablo 5. verileri incelendiğinde, konu dizilimine göre gerçekleştirilen kategorileştirme sürecine göre, 2000 yılı sonrası FÖP’lerde ilgili içeriklerin dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıf düzeyinde ele alındığı görülmektedir. İlgili içeriklerin sarmal yapıya uygun

olmayacak şekilde yer aldığı 2000 öğretim programlarında söz konusu içeriklere, genel olarak altıncı sınıf düzeyinde ve birer kez yer verildiği saptanmıştır.

2004-2005 FTDÖP ve 2013 FBDÖP'te ise, 2000 yılı öğretim programından önemli düzeyde farklı olacak şekilde, 4. ve 5. sınıf düzeyinde ele alınan ilgili içeriklerin, 6, 7. ve 8. Sınıf düzeyinde daha da genişletilerek ve derinlemesine ele alındığı görülmektedir. Ancak 2018 yılı FBDÖP incelendiğinde, ilgili içeriklerin düzenlenmesinde 2000 yılı FBDÖP'e yakın bir konu diziliminin benimsendiği görülmektedir.

4.SONUÇ

Bu araştırmada, 2000'den 2018'e FÖP'de *vücut sistemleri* ve *beş duyunun sarmal yapısının doküman analiziyle incelenmesi* gerçekleştirilmiştir. Belirlenen içerikler, 2013 FBDÖP'te 3,4,5,7 ve 8.sınıflar düzeyindeilkünitelerde yer almaktadır. 2013 FBDÖP incelediğinde belirtilen sınıflar düzeyinde konu dizilimi bakımındanSPGY ile örtüşen bir durumun mevcut olduğu görülmektedir. 2018 yılı FBDÖP'te ise söz konusu içeriklere SPGY'e uygun olacak şekilde yer verildiği, bununla birlikte altıncı sınıf düzeyine odaklanılarak ilgili içeriklerin ele aldığı anlaşılmaktadır.

İlişkili içeriklere yer verilmesi bakımından 2000 ve 2018 yılları FBDÖP'te 6. sınıf düzeyinde bir yığılma saptanmıştır. 2004-2005 ve 2013 FÖP'lerde ise ilişkili konuların farklı sınıf düzeylerine dağıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte solunum, dolaşım, destek ve hareket sistemlerine, ayrıntılı olarak 2013 FBDÖP haricinde 6. sınıf düzeyinde yer verildiği, sindirim sisteminin de genel olarak bu sınıf düzeylerinde ele alındığı görülmektedir.

Sınıf düzeyinin en çok değiştirildiği içerikler ise üreme sistemi ve duyu organları olarak belirlenmiştir. Düzenleyici ve denetleyici sistemler ile boşaltım sistemi içeriklerinde ise daha az değişimin olduğu anlaşılmıştır. Solunum, sindirim, destek ve hareket, dolaşım sistemlerinin ise 2000 yılı ve sonrası uygulanmış olan FÖP'lerde genel olarak altıncı sınıf düzeyinde ele alındığı görülmektedir.

5.TARTIŞMA VE ÖNERİLER

7 ve 15 yaş çocukların yer aldığı 11 ülkeden (Avustralya, Brezilya, Danimarka, Gana, İzlanda, Kuzey İrlanda, Portekiz, Rusya, Tayvan, Uganda ve Venezuela) 586 çocuğa vücutlarının iç yapılarında nelerin var olduğu sorusu yöneltilmiştir. Sonuçlar 15 yaş grubu çocuklarının iç organlara ilişkin bilgi düzeylerinin beklendiği gibi 7 yaş grubunun üzerinde olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak Tayvanlı altı yaş grubu çocuklara beslenme, solunum ve boşaltım sistemleri öğretildiği için diğer ülkelerin 7 yaş grubu çocuklarına göre çok daha fazla bilgiye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları genel olarak en iyi çizilen sistemlerin *sindirim* sistemi, *solunum* sistemi ve *iskelet* sistemidir. *Kas*, *salgı* ve *dolaşım* sistemine çok az şekilde rastlanılmıştır (Reiss vd., 2002).

Bu çalışma kapsamında ele alınan öğretim programlarında, sindirim, solunum ve iskelet-kas sistemlerinin genel olarak 6. sınıf düzeyinde ele alınması, yukarıda belirtilen araştırma sonuçları ile doğrudan ilişkili bir durumdur. Çünkü ilgili içerikler bu bağlamda çocukların diğer vücut sistemlerine göre daha kolay öğrenebilecekleri konular olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlar, söz konusu içeriklerin ilgili öğretim programlarında hangi sınıf düzeyinde ele alınabileceğine ilişkin olarak bazı standartların oluşturulması bakımından öğretmenler ve program geliştirenler bakımından kritik öneme sahiptir. Söz konusu tespit aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları ilgili konu ve kavramları, yeni öğrenecekleri içerikler ile birlikte yapılandırmalarına nasıl katkı sunabileceklerine destek olması bakımından da önem taşımaktadır.

Karasu (2019) tarafından özel eğitim öğrencilerine, duyu organlarının 5E yöntemi ile sunulmasının etkililiği araştırmasında, söz konusu yöntem ile ders işleyen öğrencilerin dersin işleyişini beğendikleri, yapılan etkinliklere seveerek katıldıkları, diğer derslerin de bu şekilde işlenmesini istediklerini ifade etmiştir. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin *duyu organları* konusundaki başarılarına, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına ve tutumlarına, geleneksel öğretim yöntemine kıyasla çoklu zekâ kuramının, tutumlarında ve bilgilerin kalıcılığına anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır (Güneş, 2019).

Sınıf düzeyine yönelik olarak öğretim programı odaklı öneriler içermeyen söz konusu çalışmaların, bu çalışmada ortaya konulan, ön öğrenmeler ile sonraki öğrenileceklerin ilişkilendirilmesine temel oluşturabilecek sarmal içeriklerin oluşturulmasına da araştırmalarda yer verilmesi gerekmektedir. Her iki çalışmanın ortak yönü *duyu organlarını*, belli bir öğretim-öğrenme yaklaşımına göre konu edinmiş olmasıdır. İlgili içeriklerin sarmal yapı bağlamında da ele alınması, ilgili yöntemlerden beklenen faydayı ve etkiyi daha ileri bir düzeye taşıyabilir.

Fen öğretim programlarında bilginin özü esas alınmaktadır (MEB, 2005). Bilginin özüne odaklanılması sürecinde ise genel yaklaşımlardan yararlanmakta fayda olabilir. Bu çalışmada, sindirim, solunum, destek ve hareket ile dolaşım sistemleri bağlamında 2000 yılı ve sonrasında sınıf düzeyi bağlamında bazı temel noktaların yakalandığı görülmektedir. Ancak, üreme sistemi başta olmak üzere düzenleyici ve denetleyici sistemler ile boşaltım sistemlerinde ve duyu organlarında sınıf düzeyi bağlamında genel bir yaklaşımın olmadığı da görülmektedir. Bu durum, söz konusu araştırmanın mevcut olduğunu ortaya koyan başka araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Aktümsek, A. (2016). *Anatomi ve Fizyoloji İnsan Biyolojisi*. Basım: 10, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.
- Brink, P. J. & Wood, M. M. (1998). *Advanced Design in Nursing Research* (Second Edition). California, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Bruner, J. (2003). *The Process of Education* (27th Printing). USA: Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Belgeç Yayınevi.
- Calendar, M. (2007). *The Human Body: Nervous, Sensors & Respiratory Systems*. Scottsdale: Remedia Publications, Inc. 28.12.2019 tarihinde <https://cutt.ly/grfCdsf> adresinden erişilmiştir.
- Çorbacı, N., Yakışan, M. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Duyu Organları Konusu ile İlgili 7. Sınıf Öğrencilerinin Geliştirdikleri Argümanların Analizi*. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 249-263. DOI: 10.7822/omuefd.408922.
- Dervişoğlu, H. N. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Duyu Organlarımızda Meydana Gelen Hastalıklarla İlgili Bilgi Düzeylerinin Ölçülmesi (Giresun İli Örneği)*. Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Frankel, J. R. & Wallen, E. N. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (Sixth Edition). Boston: McGraw-Hill Companies.
- Güneş, S.R. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Duyu Organları Konusundaki Başarılarına, Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına ve Tutumlarına Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretimin Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11. Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Karasu, S. (2019). *Özel Eğitim Öğrencilerine Fen Bilimleri Dersinde Duyu Organları*

- Konusunun 5E Yöntemi İle Sunulmasının Etkililiği.* Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- MEB. (2000). İlköğretim Okulu Fen Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. *Tebliğler Dergisi*, 2518, 1001-1105.
- MEB. (2005). *Fen ve Teknoloji Dersi (4.ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2005). *Fen ve Teknoloji Dersi (4.ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2006). *Fen Bilimleri Dersi (6., 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB(2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis (Second Edition)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Reiss, M. J., Tunnicliffe, S. D., Andersen, A. M., Bortoszeck, A., Carvalho, G. S., Chen, S. Y., Jarman, R., Jonsson, S., Manokore, V., Marchenko, N., Mullenwa, J., Novikova, T., Otuka, J., Teppa, S. & Rooy, W. V. (2002). An International Study of Young Peoples' Drawings of What is Inside Themselves. *Journal of Biological Education*, 36(2), 58-64.
- Rocers, K. (2011). *The Human Body The Respiratory System*. New York: Britannica Educational Publishing. 28.12.2019 tarihinde <https://cutt.ly/WrfCVBB> adresinden erişilmiştir.
- Sarsılmaz, M. (2016). *Anatomi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.
- Sıcak, A. (2014). *Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Sarmallığının İncelenmesi: 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Örneği*. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 182-192.
- Solomon, E. P. (1997). *İnsan Anatomisi ve Fizyolojisine Giriş* (Çev.: Bikem Süzen). İstanbul: Birol Basın Yayın ve Dağıtım ve Tic. Ltd. Şti.

BÖLÜM 4

***2017-2019 YILLARI ARASINDA ÜSTÜN YETENEKLİ
ÖĞRENCİLERİN FEN EĞİTİMİNE YÖNELİK OLARAK
GERÇEKLEŞTİRİLMİŞ ARAŞTIRMALARIN İÇERİK
ANALİZİ***

Emine DEMİR

Doç. Dr. Ramazan ÇEKEN

**2017-2019 YILLARI ARASINDA ÜSTÜN YETENEKLİ
ÖĞRENCİLERİN FEN EĞİTİMİNE YÖNELİK OLARAK
GERÇEKLEŞTİRİLMİŞ ARAŞTIRMALARIN İÇERİK ANALİZİ¹**
*A CONTENT ANALYSIS STUDY ON RESEARCHES CARRIED OUT FROM 2017
THROUGH 2019 FOR GIFTED STUDENTS' SCIENCE EDUCATION*

Emine DEMİR² ve Ramazan ÇEKEN³

ÖZET

Üstün yeteneklilik, öğrenme sürecinde özel eğitim kapsamında değerlendirilen bir özellik olarak kabul edilmektedir. Ülkelerin bu tür özelliklere sahip çocuklara giderek daha çok önem verdikleri bilinmektedir. Bu bakımdan Türkiye’de de son yıllarda üstün yetenekli çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilmiş olan bilimsel araştırmaların sayısı giderek artmaktadır. Bu araştırmaların niteliğinin anlaşılması, gerçekleştirilecek yeni çalışmalara temel oluşturmasına önemli katkılar sunabilir. Bu nedenle bu araştırmada, 2017-2019 yılları arasında fen bilimleri eğitimi alanında üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak yayımlanan bilimsel toplantılarda sunulmuş bildirilerin, lisans üstü tezler ve makalelerin, çeşitli kriterler bakımından incelemesi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında ise doküman analizinden faydalanılmıştır. Doküman analizinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Derlenen 62 adet çalışma, araştırmanın dayandığı felsefi temel, araştırma modeli ve hedef kitle bakımından incelenmiştir. İçerik analizi sonucunda oluşturulan kategorilere göre söz konusu kriterlere ilişkin yorumlara gidilmiştir. Belirlenen kategoriler dikkate alındığında, üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili olarak incelenmiş bilimsel çalışmalarda, felsefi temel bakımından en fazla nicel (33 çalışma) ve nitel çalışmanın (27 çalışma), her ikisini de içerecek şekilde az sayıda karma çalışmanın (4 çalışma) gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Çalışmaların araştırma modellerinde en fazla içerik analizine (20 çalışma) yer verildiği, az sayıda ilişkisel tarama çalışmasının gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Hedef kitle bağlamında ise ilgili çalışmalarının en çok öğrencilere (49 çalışma), en az diğer görevliler ile yöneticilere (1 çalışma) yöneticilere yönelik olarak gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Çalışmanın sonuçları, üstün yetenekliler ile ilgili olarak son yıllarda gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların yöntem ve hedef kitle bağlamında nasıl bir eğilim gösterdiğinin ortaya konulması bakımından önem taşımaktadır. Bu bakımdan söz konusu tespitler, öğretmenler, araştırmacılar ve ilgili diğer yetişkinler açısından ilgili hedef kitlenin daha iyi anlaşılmasına temel oluşturabilecek bakış açıları sunması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Üstün Yetenek, Doküman Araştırması, Fen Eğitimi.

¹ Bu araştırma 3-5 Ocak 2020 tarihleri arasında, Adana’da düzenlenmiş olan Uluslararası 5 Ocak Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş olan ve bildiri özeti yayımlanan bilimsel çalışmanın tam metnidir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

³ Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

ABSTRACT

Giftedness is accepted as a special education topic in process of learning. It is a well known fact that countries are giving importance to such kind of children. The recently published articles on gifted children have been increasing in Turkey as well. Making researches on the qualitative of those studies can be basics for the furthure ones. Therefore this study mainly focused on the pappers of the scientific meetings, master and PhD thesis and published articles on giftededs from 2017 through 2019 at part of various criteria. This study mainly based on a phenomenological viewpoint and documentary research method were used for collecting the relevant data. Content analysis technique were used for analyzing the data. 62 of analyzed pappers were categorized in line with the phenomenological viewpoint, research methods and target groups of each study. Evaluating the data, it is understood that although 33 of study have a quantitive and 27 of them have qualtitative design, only 4 of the researches were made by mix type models. Content analysis technique were used in 20 of the papers. Very little studies were used corelational design process. According to the results on target groups in those studies, it is cleart hat 49 of the analysed studies were applied on students. Only one of those studies was focused on the administers and other relateds. These results are crucial for understanding how the recently carried out studies were focused on gifted studens. Therefore these findings are important for the teachers, researchers and related adults for a beter understanding of the target groups.

Key Words: Giftedness, Documentary Research, Science Education.

1.GİRİŞ

21. yy. vizyonuna uyum sağlayabilen gençler yetiştirmek için, kendini sürekli olarak yenileyebilen, yeteneklerini sergilemekten çekinmeyen bireylerin eğitimine destek olmak gerekir. Karşılaşacağı herhangi bir problem durumunun üstesinde gelebileceği beceri anlamına gelen *yetenek* sözcüğü, oldukça geniş içeriğe sahip bir kavramdır. Zeka ise bazı durumlarda yetenek kavramı yerine kullanılabilir. Bu bağlamda *üstün zekâ ve üstün yetenek* sözcükleri çok fazla sayıda ve farklı becerilere sahip olma durumunu içermektedir. Bireyin teknolojide, bilimde, sanat ve edebiyatta, sosyal çevre ilişkilerinde son derece girişken özelliklere sahip olması anlamlarına gelmektedir. Bu nedenle günümüzde *üstün zekalı* veya *yetenekli* sözcükleri, yalnızca zekâ ile ilişkiyi ifade etmemektedir (MEB,2013a).

Özel yetenekli bireyler yaratıcılık, liderlik, zeka, sanat özel akademik ve motivasyon alanlarında yaşıtlarına göre yüksek gayret gösteren bireyleri ifade etmektedir. Bununla birlikte bu tür bireylerin, okul uygulamalarından çabuk sıkılma, yorulma ya da başarısızlıkla karşı karşıya kalmalarının da söz konusu olabilmesi nedeni ile bu tür bireylere verilen eğitim son derece önem taşımaktadır (MEB, 2018).

Özel Yetenekli bireylerin genel toplum nüfusuna oranı ülkelere göre bazı farklılıklar göstermektedir. Dünya’da özel yetenekli bireyler, nüfusa göre dağılımına baktığımızda Körfez Ülkeleri % 10, Güney Kore % 4, ABD % 2-10 arası, Yeni Zelanda’da ise okuldan okula değişen bir düzeye karşılık gelmektedir. Türkiye’de ise özel yetenekli bireylerin % 2-3 düzeyinde, yani 375.000 ile 562.500 arası bir hedef kitleyi kapsamaktadır (MEB,2018). Türkiye’de bu hedef kitlenin eğitimine yönelik olarak kurumsallaşmış yapılar olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) görev üstlenmiştir.

1.1.Üstün Zeka/Özel Yetenek Kavramı

Üstün zekalılık bütüncül değil çok boyutlu yeteneklerden oluşur (Lohman, 2005). Doğuştan gelen ve değişmeyen, yeteneklerde yüksek düzeyli bir başarı olarak gözlemlenmektedir. Bu kavram üstün zekalılık ile ilgili diğer tanımlarda da sıklıkla başarabilme yeteneği olarak da ifade edilmektedir (NAGC, 2012: 9). Başka bir tanımda üstün zekalı öğrenciler, çevresi, yaşlıları ve deneyimleri ile kıyaslandığında, yüksek düzeyde potansiyele sahip olan çocuk ve gençlerdir. Bunlar, entellektüel birikim, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel bir akademik alanda üst düzey performans sergileyebilir (Galbraith, 2000). Bununla birlikte üstün zekalılığın çocukluktan yetişkinliğe doğru gelişen bir süreç olduğunu belirtenler de bulunmaktadır (Cukierkorn, Karnes, Manning, Houston & Besnoy, 2008).

TDK (2017) sözlüğüne göre zeka, insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlık, dirayet, zeyreklik, feraset anlamına gelmektedir. Yetenek ise bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, kabiliyet, istidat anlamında kullanılmaktadır. Bu tanımlarda zekanın daha çok bilişsel potansiyeline, yeteneğin ise davranışa dönüşme boyutuna gönderme yapıldığı anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki tanımlamalar karşılaştırıldığında zeka ve yeteneğin tanımının açık ve net olarak yapılamadığı anlaşılmaktadır. Bu kavram karmaşasının konu ile yakından ilgili olanların nitelendirmelerinde de görülmesi beklenmektedir. Geleneksel olarak zekanın kalıtım veya çevrenin ürünü olduğuna yönelik olarak sürdürülen tartışmalar (İşmen-Gazioğlu, 2011:12; MEB, 2009:8), bu alandaki çalışmaları gelecekte de etkileyecek gibi görünmektedir. Çünkü çevre şartları bireyi, doğum öncesinde itibaren etkisi altına almaktadır (MEB, 2009:8).

Üstün yeteneğin ortalama üstü potansiyel olarak kabul edilmesinin yanında (Gökdere ve Çepni, 2003), ilgili kaynaklar, zekanın kalıtsal yönünü ele alırken, aynı zamanda çevresel faktörü de birlikte değerlendirmektedir. Bu anlamda günümüzde zekanın yaygın olarak kalıtım ve çevrenin ürünü olduğu tanımı kabul görmektedir. Üstün yetenek/zeka kavramları, günümüzde insanlar arasında üstün zeka bağlamında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu durum insanların zeka/yeteneğin üstün özelliklerini hangi bağlamda ifade ettiklerinin anlaşılması da güncel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2016: 5).

1.2.Özel Yeteneklilerin Eğitimi ile İlgili Araştırmalar

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde STEM uygulamaları üzerine yapılan bir çalışmaya göre, çalışma grubundaki öğrencilerin bilime karşı pozitif tutum geliştirdiği, bilimsel süreç becerilerini kazandıkları, işbirliğine dayalı çalışma sergiledikleri tespit edilmiştir (Barış ve Ecevit, 2019). Yıldırım, Saraçoğlu(2019) tarafından BİLSEM ve genel okul öğrencilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin, ustalık, duyuşsal ve teşvik faktörleri açısından diğer öğrencilere göre daha ileri düzeyde oldukları, her iki grubun özyeterlik puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirilmiş fen eğitimine ilişkin olarak gerçekleştirilmiş bir eylem araştırmasında, onların bilimsel süreç becerinde pozitif katkılarının olduğu, bununla beraber başarılarının da arttığı görülmüştür (Özdemir ve Gürten, 2019). Üstün yetenekli öğrenciler ile Üstün Zekalılar Öğretmenliği lisansprogramı öğrencilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, her iki grup katılımcının da bilim insanı imajlarında önlük, gözlük, laboratuvarında çalışma ve dağınık görünüm gibi klişeler yer saptanmıştır (Erdoğan,2018).

Özarıan (2018) tarafından Biyoloji proje çalışmalarının üştün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutumlarına etkisinin incelendiği bir çalışmada, ilgili proje çalışmalarının öğrencilerin bilimsel tutumlarına istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olmadığı, bununla birlikte öğrencilerin, BİLSEM’de biyoloji projelerinin yapıldığı mekânın yetersizliği, araç gereçlerin temini, malzeme ve kullanmada problemler yaşadığı, proje tamamlamada zamanın yetersizliği yaşadıkları, orijinal ve özgün proje konuları bulmada zorlandıkları belirlenmiştir.

Literatürde BİLSEM ve üştün yetenek konularını ele alan çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalardan üştün yetenekli öğrencilerin eğitime yer verilmiştir. BİLSEM’ler ile ilgili bildiri, makale ve tezlerde yer alan söz konusu hedef kitlenin fen eğitimlerine yönelik araştırmaların da incelenmesi gerektirmektedir. Üştün yeteneklilere yönelik olarak fen eğitimi bağlamında gerçekleştirilmiş çalışmaların incelenmesi, gerçekleştirilecek yeni çalışmalara temel oluşturması bakımından önem taşımaktadır.

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada üştün yetenekli öğrencilerin fen eğitimleri ile ilgili gerçekleştirilmiş olan bildiri, makale ve tez çalışmalarının içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmada ele alınan araştırma problemi şu şekilde belirlenmiştir: Türkiye’de üştün yeteneklilerin fen eğitimlerine yönelik olarak gerçekleştirilmiş çalışmaların, felsefi temel (FT), modeli (M) ve hedef kitle (HK) bakımından belirli eğilimler göstermekte midir?

Çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmiştir:

1. İlgili çalışmaların dayandığı FT, belirli eğilimler göstermekte midir?
2. İlgili çalışmaların M, belirli eğilimler göstermekte midir?
3. İlgili alışmalar, HK bakımından belirli eğilimler göstermekte midir?

1.4.Sayıtlar ve Sınırlılıklar

Üştün yetenekli öğrencilerin fen eğitimi ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmalardan, <https://scholar.google.com.tr/>, <https://dergipark.org.tr/> ve <https://tez.yok.gov.tr> yer alan bildiri, makale ve tezler, bu çalışma kapsamında ele alınmiştir.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Türü

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim anlayışına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu model, var olan bir durumu mevcut hali ile açıklamaya odaklanan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999). Verilerin kategorileştirilmesi sürecinde kullanılan içerik analizi, verilerden başka kişilerce de benzer şekilde algılanabilecek genellemeler yapabilme sürecine ilişkin bir araştırma tekniğidir (Elo & Kyngas, 2008).

Verilerin toplanması amacı ile ilgili araştırmaların yazılı metinlerine, doküman analizi uygulanmiştir. İlk olarak 18. Yüzyılda İşkandinav ülkelerinde kullanılan bu yöntem, 1950’lerden sonra metinlerde geçen ifadelerin kodlanarak istatistiksel olarak yorumlandığı nicel bir çalışma anlayışına uygun olarak da kullanılmıştır (Hsieh & Shannon, 2005). Günümüzde ise özellikle sosyal alanlar ve eğitim araştırmalarında popüler bir yöntem olarak nitel çalışma anlayışına uygun olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Sosyal içerikleri ve eğitim araştırmaları ile olan ilişkisi nedeni ile bu çalışmada derlenen verilere uygun bir veri toplama yöntemi olarak kullanılması benimsenmiştir.

Doküman analizinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın geçerliği için iç ve dış geçerliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sonucuna ulaşılırken izlenen sürecin çalışılan konunun sonuçlarını gerçek olacak şekilde ortaya çıkarmaya uygun olması iç geçerlik, sonuçların genellenebilir ya da başka ortamlara aktarılabilir olması ise dış geçerlik ile ilgilidir (Karataş, 2015).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni ilgili internet arama motorlarında yayımlan bildiri, makale ve ulaşılan tezler oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

İlgili arama motorlarında yer alan üstün yetenekli öğrencilerin fen eğitimi ile ilgili bildiri, makale ve tezler, söz konusu çalışmaların dayandığı FT, ÇM ve HK bakımından doküman analizine tabi tutulmuştur. Verilerin toplanması sürecinde Büyüköztürk ve diğerleri (2016:12) tarafından belirlenen kriterler için belirlenmiş olan sınıflandırma yaklaşımı esas alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Dokümanların içerik analizinin amacı, taranacak terimleri ve analiz birimini belirleme; ilişkili verileri kategorileştirme, kategorileri ilişkilendirme için bir yol belirleme, taranacak verileri derlemeyi planlama, kodlama sürecinde kategorileri şekillendirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları ile veri analizi aşamalarını içerir (Frankel&Wallen, 2006: 482-490). Bu çalışma için ulaşılan güvenilirlik düzeyi, $[\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü ile hesaplanmakta olan (Miles & Huberman, 1994) güvenilirlik katsayısına uygun bir düzey teşkil etmektedir.

3. BULGULAR

Üstün yetenekli çocukların fen eğitimlerine yönelik olarak gerçekleştirilmiş olan bilimsel çalışmalar, dayandığı FT, ÇM ve HK bakımından içerik analizine tabi tutulmuştur. İlgili araştırmaların dayandığı FT bakımından taranması sonucunda ulaşılan veriler Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. İlgili Çalışmaların FT Bakımından Analizi

FT	Frekans
Nicel	33
Nitel	27
Karma Çalışma	4
Toplam	64

Tablo 1.'de fen eğitimi alanında, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini konu alan çalışmaların, dayandığı FT bakımından dağılımı görülmektedir. Buna göre çalışmaların, nicel (33 çalışma), nitel (27 çalışma) ve karma (4 çalışma) kurguya dayalı olarak gerçekleştirildiği

görülmektedir. Söz konusu çalışmaların ÇM bakımından analizine ilişkin veriler Tablo 2.'de görülmektedir.

Tablo 2. İlgili Çalışmaların ÇM Bakımından Analizi

ÇM	Frekans
Doküman Çalışması	3
Durum Çalışması	9
İçerik Analizi	20
Betimsel Çalışma	6
Tarama	15
Deneysel Çalışma	6
Eylemsel Çalışma	2
Aksiyon Çalışma	2
İlişkisel Çalışma	2
Nedensel Çalışma	1
Toplam	66

Tablo 2.'de fen eğitimi alanında, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini konu alan çalışmaların, ÇM bakımından dağılımı verilmiştir. Bu çalışmaların bir kısmının verileri, içerik analizi tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir (20çalışma). Bunlara ek olarak araştırma kurguları arasında tarama çalışmasının (15çalışma), durum çalışmasının (9çalışma), deneysel ve betimsel çalışmanın (6 çalışma), doküman analizinin (3 çalışma), eylem ve ilişkisel çalışmanın(2 çalışma) ve nedensel araştırmanın(1çalışma) yer aldığı görülmektedir. İlgili araştırmaların HK bakımından analizi sonucunda ulaşılan veriler, Tablo 3.'te yer almaktadır.

Tablo 3. İlgili Çalışmaların HK Bakımından Analizi

HK	Frekans
Öğrenci	49
Öğretmen	7
Görevli-Yönetici	1
Aileler	2

Tablo 3'de fen eğitimi alanında, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini konu alan çalışmaların, HK bakımından dağılımı verilmiştir. Buna göre hazırlanan çalışmaların konusunun büyük kısmının (49çalışma) öğrenciler ile birlikte yürütüldüğü görülmektedir. Bunun yanında 4 çalışmada öğretmenler, 2 çalışmada aileler ve 1 çalışmada da görevli-yöneticiler yer almışlardır.

4.SONUÇ

Bu çalışmada 2017-2019 yılları arasında fen bilimleri eğitimi alanında üstün yetenekli öğrencilere yönelik yazılan bildirilerin, tezlerin ve makalelerin çeşitli boyutlardan incelenmesi ele alınmıştır. İlgili araştırmalar sonucu ilgili arama motorları üzerinde 62 tane çalışma tespit edilmiştir. Tespit edilen içeriklerle ilgili yöntem, araştırma yöntemi ve hedef kitle üzerinde durulmuştur. Çalışmalara incelendiğinde ise Nicel çalışmadan (33) tane nitel çalışmadan 27 tane ve karma çalışmadan 4 tane tespit edilmiştir. Bu çalışmalar da doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makalelerin yer aldığı içerikler tespit edilmiştir.

İncelenen araştırma yöntemlerinde ise en fazla içerik analizi (20çalışma), tarama(15çalışma), en az çalışma ise nedensel çalışma (1çalışma), eylemsel çalışma, aksiyon çalışma ve ilişkiisel çalışma (2çalışma) tespit edilmiştir. Çalışmalarda hedef kitle olarak en fazla öğrenciler (49 çalışma) üzerinde,öğretmenler (7çalışma) ve en az hedef kitle ise görevli-yönetici(1çalışma),aileler (2çalışma) çalışmada tespit edilmiştir. Sonuçlar, incelenen 62 makalenin bir dikkat çekilecek nokta ise yayınlanan yıllardır. 2019’da 7, 2018’de 16, 2017’de 7, 2016’da 7,2015’te 6, 2014’te 4,2013’te 3,2012’de 3,2011’de 2 ve 2009’da2 çalışma tespit edilmiştir.

Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin fen eğitimi ile ilgili yapılan çalışmada ilgili arama motorlarında15 yüksek lisans ve 7 doktora tezi ile11 makale ve bilimsel toplantılarda sunulmuş29 adet bildiriye ulaşılmıştır.

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

BİLSEM’ler özel yetenekli çocukların eğitimine destek sağlamak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) özel eğitim sistemi içinde faaliyet gösteren eğitim kurumlarıdır. 1995 yılından beri ülkemiz eğitim sistemi içinde ilgili çocukların eğitimlerini desteklemek amacı ile hizmet vermektedir (MEB, 2013b) Bu kurumların diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi kurum içi, öğrenci, öğretmen, aile, çevre ve diğer eğitimi etkileyen hususlar ile ilgili farklı sorunlarının olması beklenen bir durumdur. İlgili literatür tarandığında BİLSEM’ler ile ilgili olarak; eğitim programı, fiziksel yapı, öğretmen yetiştirilmesi, proje çalışmaları konularında önemli sorunların varlığı tespit edilmiştir (Kaya, 2013).

Üstün yeteneklilerin fen eğitimlerine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalarda, son yıllarda önemi gittikçe artan araştırma-sorgulama yaklaşımı, argümantasyon, fen-teknoloji-mühendislik ve matematik uygulamalarına (STEM) yönelik çalışmaların, oldukça sınırlı sayıda olduğu (Dönmez ve İdin,2017) ifade edilebilir.BİLSEM’e ilişkin olarak yetişkin görüşlerine odaklanılan bir çalışmada, ilgili velilerin öğretmenlerin seçiminde farklı kriterler aranması gerektiğini, binalarının fiziki donanım ve yapısının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2019). Karaman (2017) ve Koç (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda velilerin BİLSEMler’e erişimin kolaylaştırılması için ilgili kurumların sayıca artırılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Çamdeviren (2014) ise ilgili kuruma ulaşım sorununa değinilmiştir.

BİLSEMler’e öğretmen ataması süreçleri ile ilgili olarak Öğülmüş ve Sarı (2014) tarafından görevlendirme ile çalışan öğretmenlerin uygulanan programla ilgili bilgi yetersizliklerinden dolayı kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve BİLSEMler’e atanan öğretmenlerin sayısal olarak yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin tanınması sürecine yönelik olarak da Özdemir Kemahlı, Kemahlı ve Ekşi (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ailelerin, çocuğunun öğrenci tanılama sürecinde aday olmasının, uygulama ve literatüre uygun bir şekilde anlamlandırılması konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

TÜBİTAK tarafından gerçekleştirilen BİLSEMler’in sorunlarını belirlemeye odaklı bir çalışmada, sorun olduğu düşünülen temalar, öğrenci seçimi, öğrencilerin eğitimi, motivasyon, öğretmen seçimi eğitimi, aile sorunları, idareci eğitimi ve sorunları ile idari ve mali yapıya ilişkin sorunlar olarak belirlenmiştir (TÜBİTAK, 2009). Bu sorunların kurum içinde olanlar kadar BİLSEMler ile bağlantılı olan veli ve diğer yetişkinleri de etkilemesi beklenen bir durumdur. Yetişkinler, hizmet almaları nedeni ile BİLSEM’in sorunları ile doğrudan ya da dolaylı olarak yüz yüze gelmektedir. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin eğitimi sürecinde rolü bulunan tüm paydaşların algı ve tutumlarını ortaya koyacak farklı nitelikteki araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır (Ünal, Erdoğan ve Demirhan, 2016). Özel yetenekli çocukların eğitimini resmi olarak üstlenen BİLSEM’lere karşı ilgili yetişkinlerinin

bakış açılarının ortaya konulması da bu hedefe yönelik olarak gerçekleştirilmesi gereken çalışmalar arasında yer almaktadır.

Üstün/özel yeteneklilere atomun yapısının öğretilmesinde bütüncül yaklaşımla fen öğretiminden elde edilen veriler, ilgili öğrencilerin atomun yapısı konusunda ve bilimin doğası anlayışlarında pozitif yönde gelişmeler olduğunu göstermiştir (Erdoğan,2018).

Bu Benim Eserim Matematik ve Fen Bilimleri Proje Yarışmasında gerçekleştirilen öğrenci projeleri sayısının, ilköğretim düzeyindeki bir kısım okul türleri açısından kıyaslamasının yapıldığı bir çalışmada devlet ilköğretim okulları ile yatılı ilköğretim okullarının, özel ilköğretim okulları ile Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) göre proje sayısı bakımından oldukça düşük düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Bu sonucun, BİLSEM'lerdeki öğrencilerin mevcut durumu ile ilgili olduğu söylenebilir (Çeken, 2011).

İlgili araştırma sonuçlarından da görüleceği üzere, üstün yetenek araştırmaları, HK bakımından Türkiye'de BİLSEM özelinde yoğunlaşmakta ve öğrenciler üzerine gerçekleştirilmektedir. FT ve ÇM olarak diğer eğitim araştırmalarına uyan bir eğilime sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ancak gerçekleştirilen araştırmaların BİLSEM sorunlarına odaklanıyor olması nedeni ile özellikle yönetim bağlamındaki çalışmalarında sayıca artmasını gerekli kılmaktadır. Her ne kadar, ilgili araştırmalar, FT ve ÇM bakımından sonuçlar bağlamında benzer bir eğilime sahip olsa da HK bakımından sadece öğrenme ve öğrenciler üzerine odaklanılmış olması, üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili olan diğer tarafların yeterince araştırmalarda ele alınmadığını ifade etmektedir. Bu nedenle gerçekleştirilecek çalışmalarda öğrenme ve öğrenciler haricindeki ilgili hedef kitlelerin de araştırmalara konu edilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Barış, N, Ecevit, T. (2019). Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde STEM Uygulamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 13(1), 217-233. 17.10.2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/46617/529898> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Belgeç Yayınevi.
- Cukierkorn, J. R., Karnes, F. A., Manning, S. J., Houston, H. & Besnoy, K. (2008). Recognizing Giftedness: Defining High Ability in Young Children. *Dimensions of Early Childhood*, 36(2), 3-13.
- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve Sanat Merkezine (BİSEM) Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Anne ve Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler (Sakarya İli Örneği)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Çeken, R. (2011). Bu Benim Eserim Öğrenci Projelerinin Okul Türü Bakımından Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 1-14.
- Dönmez, İ, İdin, Ş. (2017). Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 57-74. 16.10.2019 tarihinde <http://jgedc.org> adresinden erişilmiştir.
- Elo, S. & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107-115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Erdoğan, M. N. (2018). Üstün/Özel yeteneklilerde atomun yapısı konusunun öğretiminde bütüncül yaklaşımla program farklılaştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 714-738. DOI: 10.17679/inuefd.480588. 18.10.2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/39149/480588> adresinden erişilmiştir.
- Erdoğan,S.C.(2018). Bilim İnsanlarına Yönelik İmajlar: Üstün Yetenekli Öğrenciler İle Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Adaylarının Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi 1(Özel Sayı)*, 247-268. 26.07.2018. 19 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/570893> adresinden erişilmiştir.
- Frankel, J. R. & Wallen, E. N. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (Sixth Edition). Boston: McGraw-HillCompanies.
- Galbraith, J. (2000). *You Know Your Child is Gifted When... A Beginner’s Guide to Life on Bright Side*. Minneapolis: Free Spirirt Publishing Inc.
- Gökdere, M. & Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmen rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 93-107.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9): 1277-1288.
- İşmen-Gazioğlu, A. E. (2011). Hayatın İlk Çeyreği (0-18 Yaş Gelişimi). T. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı: Aile Eğitim Programı. 08.06.2017 tarihinde http://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2012/10/01_01_hayatin_ilk_neyregi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Karaman, Ö. (2017). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Seçimi ve Velileri ile İlgili Betimsel Değerlendirme. *Klinik Tıp Aile Hekimliği Dergisi*, 9(5), 21-24. 06.11.2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/763642> adresinden erişilmiştir.
- Karataş, Z.(2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.*Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80. 02.01.2020 tarihinde <https://cutt.ly/3rn3NXJ> adreslerde ulaşılmıştır.
- Koç, İ. (2016). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrenci Velilerinin Bilim ve Sanat

- Merkezi'yle İlgili Görüşleri: Bir BİLSEM Örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 1-10. 06.11.2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jgedc/issue/38699/449380> adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, N. G. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 115-122. 01.06.2017 tarihinde <https://cutt.ly/zrn3B68> adresinden erişilmiştir.
- Lohman, D. F. (2005). The Role of Nonverbal Ability Tests in Identifying Academically Gifted Students: An Aptitude Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 111-138.
- MEB. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Çocuğun Gelişimi*. Ankara: MEGEP. 08.06.2017 tarihinde <https://cutt.ly/Zrn37Pc> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2013a). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji Ve Uygulama Planı*. 8 Kasım 2019 tarihinde <https://scholar.google.com.tr/scholar> adresinden ulaşılmıştır.
- MEB. (2013b). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 07.06.2017 tarihinde <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Üstün Zeka, Özel Yetenek ve Kaynaştırma*. Ankara: MEGEP 08.06.2017 tarihinde <https://cutt.ly/Prn3VYT> erişilmiştir.
- MEB. (2018). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı*. 13 Kasım 2019 tarihinde <https://scholar.google.com.tr/scholar> adresinden ulaşılmıştır.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis (Second Edition)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- NAGC (National Association for Gifted Children), (2012). *Unlocking Emergent Talent: Supporting High Achievement of Low-Income, High-Ability*. Washington, DC: Paula Olszewski-Kubilius and Jane Clarenbach.
- Özarlan, M. (2018). Biyoloji proje çalışmalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutumlarına etkisi. *Erciyes Journal of Education* 2(2), 75-93. DOI: 10.32433/eje.473159. 17.10.2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eje/issue/39535/473159> adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, G., Gürten, E. (2019). Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Zenginleştirilmiş Fen Bilimleri Öğretim Programına İlişkin Eylem Araştırması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 231-255. 17.10.2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/633285> adresinden erişilmiştir.
- Öğülmüş, K. ve Sarı, H. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerindeki (BİLSEM) Karşılaşılan Sorunların Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 254-265. 06.11.2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/7322/95823> adresinden erişilmiştir.
- Özdemir-Kemahlı, P., Kemahlı Ş. B. ve Ekşi, H. (2018). Özel Yetenekli Tanısı Almaya Aday Olmak: Ebeveynlerin Öğrenci Tanılama Sürecini Aile İçi Psiko-Sosyal Deneyimler Üzerinden Değerlendirmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 59-83. 06.11.2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/38696/449817> adresinden erişilmiştir.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2019). Velilerin Gözüyle BİLSEM. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 114-133. 06.11.2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/43049/521338> adresinden erişilmiştir.
- TDK (2017). *Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük*. <http://tdk.gov.tr/> 31.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- TÜBİTAK. (2009). *Üstün Yetenekliler/Zekâlılar Çalıştayı (BİLSEM MODELİ)*

- Raporu.* 13-15 Şubat 2009 Kocaeli. 01.06.2017 tarihinde <https://cutt.ly/Hrn33r3> adresinden erişilmiştir.
- Ünal, D., Erdoğan, D. G., ve Demirhan, E. (2016). BİLSEM’de Öğrenim Gören Çocukların Anne ve Babalarını Üstün Yetenekli Çocuk Kavramına Dair Metaforik Algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 266-274. 01.06.2017 tarihinde http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/30.dilek_unal.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, K.Ş. ve Saraçoğlu, S.(2019). Normal Gelişim Gösteren ve Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Özyeterlikleri ve Özyeterliklerine Cinsiyetin Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/45133/561409> 17.10.2019 tarihinde kefdergi.kastamonu.edu.tr adresinden erişilmiştir.

BÖLÜM 5

***MÜLTECİ ÇOCUKLARLA BİRLİKTE ÖĞRENİM GÖREN TÜRK
ÇOCUKLARIN EMPATİK EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ***

Öğr. Gör. Dr. Fatih AYDOĞDU

Öğr. Gör. Mine AYANOĞLU

**MÜLTECİ ÇOCUKLARLA BİRLİKTE ÖĞRENİM GÖREN TÜRK ÇOCUKLARIN
EMPATİK EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ¹**

***A REVIEW OF EMPATHETIC TENDENCIES OF TURKISH CHILDREN STUDYING
WITH REFUGEE CHILDREN IN TERMS OF SEVERAL VARIABLES***

Öğr.Gör.Mine AYANOĞLU

Mardin Artuklu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatih AYDOĞDU

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO

Özet

Bu araştırma mülteci çocuklarla birlikte öğrenim gören çocukların empatik eğilimleri üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, birlikte öğrenim görme süresi, boş zamanlarda vakit geçirme, yakın mülteci arkadaşına sahip olma ve ailece mülteci ailelerle görüşme durumu gibi değişkenlerin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla araştırmaya Mardin il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokulların altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfına devam eden, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen sınıfta en az bir mülteci çocuk bulunan 120 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocuklara demografik bilgilerini elde etmek amacıyla “Genel Bilgi Formu”, empatik düzeylerini belirlemek için Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen “KASİ Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, veriler normal dağılıma uygun olduğundan gruplar arası farklılıkların belirlenmesi için parametrik testlerden t testi ve Anova testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıfta mülteci çocuk bulunan Türk çocukların empatik eğilimleri üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve birlikte öğrenim görme süresinin etkili olmadığı saptanırken; boş zamanlarda vakit geçirme, yakın mülteci arkadaşına sahip olma ve ailece mülteci ailelerle görüşme durumuna göre anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mülteci çocuk, Türk çocuk, ortaokul, empatik eğilim

Abstract

This study was carried out to determine whether the variables such as gender, level of class, duration of studying together, spending free time, having a close refugee friend and meeting with refugee families as a family were effective on the empathetic tendencies of Turkish children studying with refugee children. To this end, 120 children who study in 6th, 7th and 8th grade of secondary school connected to Ministry of National Education in Mardin city center, are chosen with purposeful sampling method, have at least one refugee child in their classroom, were included in the study. The children, who were included in the study, were applied “General Information Form” in order to gain their demographic information, and “KASİ Empathetic Tendency Scale- Adolescent Form” developed by Kaya and Siyez (2010)

¹ Bu çalışma, 18-19 Ocak 2020 tarihinde yapılan 3.Uluslararası Mardin Artuklu Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

was used for determining their empathetic levels. In the analysis of the data obtained from the study, as the data were appropriate for normal dispersion, t-test and Anova test from parametric tests were employed to determine the differences between the groups. As a result of the study, it was concluded that gender, level of class and duration of studying together were not effective on the empathetic tendencies of Turkish children who had refugee child in their classroom; however, there were significant differences according to spending free time, having close refugee friend and meeting with refugee families as a family.

Key Words:, refugee child, Turkish child, middle school, empathetic tendency

1. Giriş

Günümüzde sosyal bir varlık olarak yaşamını sürdürmek zorunda olan insanın hayatında iletişim ve empati önemli bir yer edinmektedir. Empati, sosyal becerilerin temelinde yer alır. Empati kurma becerisi iletişim çatışmalarını engelleyerek daha sağlıklı ilişkilerin kurulmasını sağlar (Gökler, 2009). Empati becerisinin yüksek olması kişilerarası ilişkilerin güçlü ve uyumlu olmasını sağlarken, empati becerisinin düşük olması durumunda çatışmalar yaşanmakta ve iletişim sorunları meydana gelmektedir (Ersoy ve Köşger, 2016).

Sosyal ilişkiler başkalarının duygularını anlamak ve hissetmek, akran ilişkilerinin gelişmesinde önemlidir (Muñoz, Qualter ve Padgett, 2011). Empati, aidiyet hissedilen toplum ile aradaki işbirliğini kolaylaştırır, yardım duygusunu ve dayanışma gücünü artırır (Oceja ve ark., 2014). Empati, kişilerarası ilişkilerin nitelikli olmasında önemli bir araçtır (Decety ve Cowell, 2015). Empati, ahlaki davranışı ve doğruluğu ortaya çıkarıp güdülenmeyi sağlar (Cecchetto ve ark., 2018). Empati becerileriyle, çocuk bulunduğu aile ortamında tanışır ve bu becerileri sosyal ilişkilerin geliştiği eğitim ortamlarında şekillendirir. Okullar, topluma uyumu kolaylaştırma ve farklı kültürleri benimseme gibi beklentilere cevap verir (Wei ve Shaffer, 2011). Bu imkanlar çocukların olaylara farklı açılardan bakma, başkalarının farklı ihtiyaç ve beklentileri olduğunu fark etme gibi yetilerin gelişmesini sağlar. Özellikle farklı kültürden gelen çocukların aynı ortamı paylaştığı okullarda bu beceriler daha iyi gelişebilir.

Mülteci çocuklar ve aileleri geldikleri toplumda günlük yaşamdaki değişimlere bağlı birçok zorlukla karşılaşmakta ve bu güçlüklerle baş etmek için mücadele etmektedir (Birman, 2002). Mülteci çocuk için yeni katıldığı toplumda okul çevresi, sakin ve güvenli bir ortam fırsatı vermesine rağmen yaşadıkları anıları ve zorlu göç deneyimleri, farklı kültürel özelliklere sahip olmaları, ortak bir dili sıkıntıları gibi nedenler okula uyumlarını güçleştirmektedir (Aydoğdu, 2019; Hart, 2009; Rutter, 2003). Okul ortamındaki farklı kültürlerden gelip aynı ortamı paylaşan kaynak ülkedeki çocuklarla empati kurabilmesi, akranlar arasındaki ilişkilerin

gelişmesi ve okula uyumlarının sağlanması açısından önemlidir. Bununla birlikte mülteci çocukların birlikte eğitim gördükleri kaynak ülkedeki çocukların empati becerilerinin gelişmesi de mülteci çocukların okula uyumunu ve kendilerini güvende hissetmesini sağlayabilir. Diğer yandan kaynak ülkedeki çocukların farklı kültürden gelen çocuklarla aynı ortamı paylaşması ve onlarla ilişkiler kurmaları, kaynak ülkedeki çocukların empati becerilerinin gelişmesini de sağlayabilir. Özellikle ergenlik döneminde bulunan çocukların aralarındaki iletişimin başlaması ve sürdürülmesi onların yaşamsal deneyimlerinin, aile yetiştirilme tarzlarının, özgür düşünmenin ve kendini karşıdakinin yerine koyma, onun fikirlerini ve hislerini yaşama becerilerinin gelişimini sağlayabilir (Cohen ve Strayer, 1996).

Yapılan çalışmalarda okullarda empati kurabilen çocuk ve ergenlerin gelişimlerini sürdürebilmeleri için empatik eğilim düzeylerinin ne düzeyde olduğunun anlaşılabilmesi ve erken dönemde gözlemlenip uygun bir müdahale yapılması gerekmektedir (Hunter, 2003). Mülteci çocuklarla birlikte öğrenim gören Türk çocukların empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin, mülteci çocuklarla birlikte öğrenim gören çocukların ve mülteci çocukların gelişimleriyle ilgili yapılacak çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada mülteci çocuklarla öğrenim gören Türk çocukların empatik eğilimleri üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, mülteci yakın arkadaşına sahip olma durumu, ailece mülteci ailelerle görüşme durumu, mülteci çocuklarla birlikte öğrenim görme süresi, ve boş zamanlarda mülteci çocuklarla vakit geçirmenin anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada mülteci çocuklarla birlikte öğrenim gören çocukların empatik eğilim düzeyleri bazı değişkenler açısından incelendiği için nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, zaman içinde gerçekleşen değişiklikleri ya da belirli bir durumun iç yüzünü ortaya çıkarmayı amaçlar (Christensen ve ark., 2015).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Mardin il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokulların altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfında öğrenim gören ve sınıfında en az bir mülteci çocuk bulunan Türk çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, adı geçen evrenden seçkisiz yöntemle belirlenen iki okulda öğrenim gören 120 çocuk

oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen çocukların % 56,66'sının kız olduğu ve % 44,16'sının altıncı sınıfta öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla “Genel Bilgi Formu” ve empatik eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen “KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Genel bilgi formunda, çocukların sosyo-demografik özelliklerine ve mülteci çocuklarla etkileşimine yönelik sorular yer almaktadır. KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği, 6-12.sınıfta öğrenim gören çocukların empatik eğilim düzeylerini ölçmektedir. 17 maddeden oluşan ölçek duygusal (10 madde) ve bilişsel (7 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa katsayısı, ölçeğin tümü için .87, duygusal empati için .82 ve bilişsel empati alt boyutu için ise .82 bulunmuştur. Ölçeğin bir hafta arayla 188 öğrenciye uygulanması sonucu elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü için .75, duygusal empati alt boyutu için .73 ve bilişsel empati alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yanıtlama biçimi “(1) Bana hiç uygun değil, (2) Bana biraz uygun, (3) Bana oldukça uygun ve (4) Bana tamamen uygun” şeklinde dört dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Duygusal empati alt boyutundan elde edilecek minimum puan $10 \times 1 = 10$, maksimum puan $10 \times 4 = 40$, bilişsel empati alt boyutundan elde edilecek minimum puan $7 \times 1 = 7$, maksimum puan $7 \times 4 = 28$, minimum toplam empatik eğilim puanı $17 \times 1 = 17$, maksimum toplam empatik eğilim puanı ise $17 \times 4 = 68$ ’ dir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça empatik eğilim artmakta, düştükçe empatik eğilim azalmaktadır (Kaya ve Siyez, 2010).

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada Mardin İl Müdürlüğünden izin alındıktan sonra çocukların bulunduğu okullara gidilmiş ve mülteci çocuklar sınıftan çıkarılıp öğretmenler eşliğinde etkinlikler yaparken, Türk çocuklarına genel bilgi formu ve ölçek uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programına işlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri incelenmiş ve .87 olarak bulunmuştur. Sonrasında verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiş ve veriler normal dağılım gösterdiğinden (Baştürk, 2010) değişkenlerin anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla iki gruptan oluşan değişkenlerin analizinde bağımsız örneklem için t testi ve üç ve daha fazla gruptan oluşan değişkenlerin analizi için Tek Faktörlü Anova testi yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmada, sınıfında mülteci çocuk bulunan Türk çocukların empatik eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, birlikte öğrenim görme sürmesi, boş zamanlarda vakit geçirme, yakın mülteci arkadaşına sahip olma ve ailece mülteci ailelerle görüşme durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin veriler çözümlenmiş ve sonuçlar aşağıdaki gibi rapor edilmiştir.

Tablo 1. Çocukların Empatik Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Bilişsel empati	Kız	68	21,16	4,30068	118	1,507	,135
	Erkek	52	19,88	4,96914			
Duygusal empati	Kız	68	33,64	7,08112	118	1,529	,129
	Erkek	52	31,59	7,53881			
Toplam puan	Kız	68	52,02	10,05948	118	1,720	,088
	Erkek	52	48,76	10,58970			

Tablo 1 incelendiğinde çocukların bilişsel empati, duygusal empati ve toplam empati puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{118}= 1,507$, $p>.05$ - $t_{118}=1,529$, $p>.05$ - $t_{118}=1,5720$, $p>.05$).

Tablo 2. Çocukların Empatik Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Anova testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Bilişsel empati	6.sınıf	53	19,5660	5,26421	2,692	0,72	-
	7.sınıf	25	20,9600	4,09756			
	8.sınıf	42	21,7143	3,79528			
Duygusal empati	6.sınıf	53	31,7170	8,45435	1,106	,334	-
	7.sınıf	25	32,9600	6,39323			
	8.sınıf	42	33,9524	6,18003			
Toplam puan	6.sınıf	53	48,6792	12,15568	1,848	,162	-
	7.sınıf	25	51,2000	9,00463			
	8.sınıf	42	52,7143	8,25001			

Tablo 2'ye göre çocukların bilişsel empati, duygusal empati ve toplam empati puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşmadığı söylenebilir ($F = 2,692, p > .05$ - $F = 1,106, p > .05$ - $F = 1,848, p > .05$).

Tablo 3. Çocukların Empatik Eğilimlerinin Yakın Mülteci Arkadaşa Sahip Olma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yakın Mülteci Arkadaşa Sahip Olma Durumu	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Bilişsel empati	Var	28	22,50	3,70685	118	2,527	,013
	Yok	92	20,03	4,74041			
Duygusal empati	Var	28	36,92	5,16347	118	3,611	,000
	Yok	92	31,48	7,43247			
Toplam puan	Var	28	56,25	7,07957	118	3,426	,001
	Yok	92	48,90	10,63899			

Tablo 3 incelendiğinde çocukların bilişsel empati puanlarının, duygusal empati puanlarının ve toplam empati puanlarının yakın mülteci arkadaşına sahip olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($t_{118} = 2,527, p < .05$ - $t_{118} = 3,611, p < .05$ - $t_{118} = 3,426, p < .05$). Buna göre yakın mülteci arkadaşına sahip olan çocukların bilişsel empati, duygusal empati ve toplam empati puanlarının yakın mülteci arkadaşına sahip olmayan çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Çocukların Empatik Eğilimlerinin Ailece Mülteci Ailelerle Görüşme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ailece Mülteci Ailelerle Görüşme Durumu	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
	Evet	24	22,04	3,32944	118	1,711	,090

Bilişsel empati	Hayır	96	20,25	4,84496			
Duygusal empati	Evet	24	37,00	5,09049	118	3,302	,001
	Hayır	96	31,69	7,43126			
Toplam puan	Evet	24	55,91	6,82015	118	2,882	,005
	Hayır	96	49,29	10,71145			

Tablo 4'e göre çocukların bilişsel empati puanlarının ailece mülteci ailelerle görüşme durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ($t_{118}=-1,711$, $p>.05$); duygusal empati ve toplam empati puanlarının ise ailece mülteci çocukların aileleriyle görüşme durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı söylenebilir ($t_{118}=-3,302$, $p<.05$ - $t_{118}=2,882$, $p<.05$). Buna göre ailece mülteci ailelerle görüşen çocukların duygusal empati ve toplam empati puanlarının ailece mülteci ailelerle görüşen çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Çocukların Empatik Eğilimlerinin Mülteci Çocuklarla Öğrenim Görme Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mülteci Çocuklarla Öğrenim Görme Süresi	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Bilişsel empati	iki yıl ve dah az	98	20,41	4,55193	118	-,949	,345
	Üç yıl ve daha fazla	22	21,45	4,96394			
Duygusal empati	iki yıl ve dah az	98	32,63	7,07163	118	-,395	,693
	Üç yıl ve daha fazla	22	33,31	8,51546			
Toplam puan	iki yıl ve dah az	98	50,34	10,12204	118	-,599	,0550
	Üç yıl ve daha fazla	22	51,81	11,61951			

Tablo 5 incelendiğinde çocukların bilişsel empati puanlarının, duygusal empati puanlarının ve toplam empati puanlarının mülteci çocuklarla öğrenim görme süresine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{118}=-,949$, $p>.05$ - $t_{118}=-,395$, $p>.05$ - $t_{118}=-,599$, $p>.05$).

Tablo 6. Çocukların Empatik Eğilimlerinin Boş Zamanlarda Mülteci Çocuklarla Vakit Geçirme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Anova testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Boş Zamanlarda Mülteci Çocuklarla Vakit Geçirme Durumu	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Bilişsel empati	Sık sık	21	22,47	4,29673	3,293	0,41	A>C
	Bazen	47	20,93	4,53683			
	Hiç	52	19,55	4,63327			
Duygusal empati	Sık sık	21	37,52	5,31619	5,854	,004	A>B A>C
	Bazen	47	31,91	7,46537			
	Hiç	52	31,59	7,23895			
Toplam puan	Sık sık	21	56,90	7,51601	5,207	,007	A>B A>C
	Bazen	47	49,95	10,80853			
	Hiç	52	48,67	10,15704			

A=Sık sık, B= Bazen, C=Hiç

Tablo 6 incelendiğinde çocukların bilişsel empati, duygusal empati ve toplam empati puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($F= 3,293$, $p<.05$ - $F= 5,854$, $p<.05$ - $F= 5,207$, $p<.05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, mülteci çocuklarla sık sık zaman geçiren çocukların bilişsel empati puanlarının hiç zaman geçirmeyenlerden; sık sık zaman geçirenlerin duygusal empati puanlarının bazen zaman geçiren ve hiç zaman geçirmeyenlerden; sık sık zaman geçirenlerin toplam puanlarının bazen zaman geçiren ve hiç zaman geçirenlerden anlamı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın ilk iki bulgusunda, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin çocukların empatik eğilimleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Mülteci çocuklarla öğrenim gören Türk çocuklarının empatik eğilimleri üzerinde cinsiyet ve sınıf düzeyinden çok, aile ve çevrenini özelliklerinin ve akran gruplarıyla kurulan ilişkilerin önemli olduğu düşünülmektedir. Köksal (2001), cinsiyet ve sınıf düzeyinin çocukların empatik eğilimleri

üzerinde etkili olmadığı saptarken; Çubukçu ve Girmen (2009), Küçükkaragöz ve ark. (2009), Nanda (2013) ve Rueckert ve ark. (2011) cinsiyete göre; Dereli ve Aypay (2012) ve Karataş (2012) sınıf düzeyine göre farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Türk çocukların yakın mülteci arkadaşına sahip olma ve boş zamanlarda mülteci çocuklarla zaman geçirme durumuna göre bilişsel empati, duygusal empati ve toplam empati puanları üzerinde yakın mülteci arkadaşına sahip olanlar ve boş zamanlarda mülteci çocuklarla sık sık vakit geçirenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çocukların farklı kültürden gelen akran gruplarıyla zaman geçirmesi, kendi kültüründen olmayan insanları anlama, farklı gelişimsel özelliklere sahip bireylerin olduğunu fark etme ve diğer insanların farklı beklentileri ve ihtiyaçları olduğunu fark etmelerini sağlayarak empati becerisinin gelişmesini sağlayabilir. Empati, başkalarının duygusal durumlarını algılama ve bunlara duyarlı olma, duygularını paylaşma, kendini başkalarının yerine koyma ve duygularını anlama yeteneğini yansıtan doğuştan gelen bir yetenektir (Decety, 2015). Ancak empatik eğilimler, çocukların yaşadıkları çevreye, etkileşimde buldukları gruplarla ilişkisine ve farklı kültüre sahip bireylerle birlikte yaşamalarına göre değişkenlik gösterebilir.

Çocukların mülteci çocuklarla öğrenim görme süresinin bilişsel empati, duygusal empati ve toplam empati puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Çocukların mülteci çocuklarla öğrenim gördüğü süreden çok, birlikte buldukları zaman dilimlerinde birbirleriyle kurdukları ilişkilerin, okul içinde öğretmen, yönetici ve diğer personellerin, okul dışında ailenin ve toplumun mülteci çocuklara yönelik tutum ve davranışlarının empatik eğilimleri üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Farklı kültürleri tanıma ve o kültürdeki insanlarla etkileşime girme, empati becerilerinin gelişmesini sağlayabilir (Chung ve ark., 2010).

Çocukların ailece mülteci ailelerle görüşme durumuna göre bilişsel empati puanlarında anlamlı farklılık bulunmazken, duygusal empati ve toplam empati puanlarında mülteci ailelerle görüşenler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Çocukların ailece mülteci ailelerle görüşmesinin bilişsel empati başkalarının bakış açısını göz önünde bulundurmaya ilgili olduğundan (Pawlicka ve ark., 2019) bilişsel empatiden çok mülteci ailelerin yaşantılarını fark etme, kültürel özelliklerini tanıma ve anlama, duygularını anlama ve empati yapma gibi becerileri geliştireceğinden duygusal empati ve toplam empati puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda, sınıfında mülteci çocuk bulunan Türk çocukların empatik eğilimleri üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve mülteci çocuklarla birlikte öğrenim görme süresinin anlamlı farklılık oluşturmadığı; diğer yandan yakın mülteci arkadaşına sahip olma, boş zamanlarda mülteci çocuklarla vakit geçirme ve ailece mülteci ailelerle görüşme durumunun anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Farklı kültürden gelen bireylerin değer ve beklentilerinde büyük farklılıklar olması empatinin gelişmesinde güçlükler oluşturmasına rağmen (Dyche ve Zayas, 2001), Pawlicka ve ark. (2019) yaptıkları araştırmada empati becerisi yüksek olanların Suriye'den gelen mültecilere sosyal yakınlık öngördüğünü, yani mültecileri iş arkadaşları, komşular ve aile üyeleri olarak daha fazla kabul ettiklerini ve mültecilere karşı daha sıcak duygular yaşadıklarını ortaya koymuşlardır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, sınıfında mülteci çocuk bulunan Türk çocukların empatik eğilimleri üzerinde farklı değişkenlerin etkisinin olup olmadığına yönelik çalışma yapılması, sınıfında mülteci çocuk olan ve olmayan çocukların empatik becerilerinin karşılaştırılarak mülteci çocuklarla eğitim görmesinin empatik eğilim üzerinde etkisinin olup olmadığının belirlenmesi, Türk çocukların ailece mülteci çocukların ailelerle ilişkilerini geliştirmek için programlar yapılması, öğretmenlerin Türk çocukların mülteci çocuklarla ilişkilerini güçlendirmek için model olması ve kaynaşmalarına yönelik eğitim faaliyetlerine yer vermesi önerilebilir.

Kaynakça

- Aydoğdu, F. (2019). Gçmen aile çocuklarının uyum düzeylerine sosyal uyum eğitim programının etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştürk, R. (2010). *Bütün yönleriyle spss rnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birman, D. (2002). Refugee mental health in the classroom: A guide for the ESL teacher. Denver, CO: Spring Institute for Intercultural Learning.
- Cecchetto, C., Korb, S., Ida Rumiati, R., Aiello, M. (2018). Emotional reactions in moral decision-making are influenced by empathy ve alexithymia, *Social Neuroscience*, 13(2), 226-240.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (A. Aypay, ev. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chung, W., Chan, S., & Cassels, T. G. (2010). The role of culture in affective empathy: Cultural and bicultural differences. *Journal of Cognition and Culture*, 10(3-4), 309-326.
- Cohen, D., Strayer, J. (1996). Empathy in conduct disordered youth. *Developmental Psychology*, 32, 988-998.
- ubuku, Z., Girmen, P. (2009). İlkğretim ğrencilerinin empati becerisine sahip olma düzeyleri. *ağdaş Eğitim Dergisi*, (370), 15-21.
- Decety, J. (2015). The neural pathways, development and functions of empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 1-6.
- Decety, J., Cowell, J.M. (2015). Empathy, justice and moral behavior, *AJOB Neuroscience*, 6 (3), 3-14.
- Dereli, E., Aypay, A. (2012). The prediction of empathetic tendency and characteristic trait of collaboration on humane values in secondary education students and the examining to those characteristics. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (2), 1262-1270.

- Dyche, L., & Zayas, L. H. (2001). Cross-cultural empathy and training the contemporary psychotherapist. *Clinical social work journal*, 29 (3), 245-258.
- Ersoy, E., Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (2), 9-17.
- Gökler, R. (2009). Empatik eğilim ölçeğinin ilköğretim sekizinci sınıflar için uyarlanması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19 (19), 77-86.
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25 (4), 351-368.
- Hunter, H.R. (2003). Affective empathy in children, measurement and correlation. Unpublished PhD. Dissertation, Griffith University.
- Karataş, Z. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik becerileri ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 97-114.
- Kaya, A., & Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 110-125.
- Köksal, A. (2000). Müzik eğitimi alma cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18), 99-107.
- Küçükkaragöz, H., Akay, Y., & Canbulat, T. (2011). Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4 (2), 88-100.
- Muñoz, L.C., Qualter, P., Padgett, G. (2011). Empathy ve bullying: Exploring the influence of callous-unemotional traits. *Child Psychiatry ve Human Development*, 42 (2), 183-196.
- Nanda, S. (2013). Are there gender differences in empathy. *Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley*, 7, 22-42.
- Oceja, L.V., Heerdink, M.W., Stocks, E.L., Ambrona, T., López-Pérez, B., Salgado, S.(2014). Empathy, awareness of others, and action: How feeling empathy for oneamong-others motivates helping the others. *Basic and Applied Social Psychology*,36 (2), 111-124.

- Pawlicka, P., Kazmierczak, M., & Jagiello-Rusilowski, A. (2019). Empathy and social closeness toward refugees from Syria: The mediating role of cultural intelligence. *Journal of community psychology*.
- Rueckert, L., Branch, B., & Doan, T. (2011). Are gender differences in empathy due to differences in emotional reactivity?. *Psychology*, 2 (6), 574-578.
- Rutter, J. (2003). Supporting refugee children in 21st century Britain: A compendium of essential information. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Wei, M., Liao, K. Y. H., Ku, T. Y., & Shaffer, P. A. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of personality*, 79 (1), 191-221.

BÖLÜM 6

***ÜSTÜN ZEKALİ VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE AÇILAN
KAPI: BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ***

Halil BOLAT

ÜSTÜN ZEKALİ VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE AÇILAN KAPI: BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ

Halil BOLAT

Adana Bilim ve Sanat Merkezi

ÖZET

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Türkiye’de üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitiminde önemli bir özel eğitim kurumudur. BİLSEM’ler okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise çağındaki üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin beş farklı program içerisinde yeteneklerini fark etmelerini sağlamak, bu yeteneklerini en üst düzeye kullanmak amacıyla açılmıştır. Bu kurumlar Ankara, İstanbul, İzmir, Denizli ve Bayburt illerinde 1993 yılında pilot proje olarak başlamış ve daha sonra il merkezleri başta olmak üzere birçok ilçede de açılarak yaygınlaştırılmıştır. Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesine göre il merkezleri ve nüfusu yüzbinini aşan ilçelerde açılabilen BİLSEM’lerin sayısı 165’e ulaşmıştır. BİLSEM’lere öğrenciler üç alandan seçilir. Bu alanlar genel zihinsel yetenek alanı, resim yetenek alanı ve müzik yetenek alanıdır. BİLSEM’lere öğrenci seçimi için önce ilkökul öğretmenleri bir form doldurarak öğrenci adına başvuru yapar, daha sonra öğrenciler grup tarama uygulamasına alınır. Grup tarama uygulamasında başarılı olan öğrenciler bireysel incelemeye alınır. Bireysel inceleme sonucunda üstün zekalı ve yetenekli olduğu belirlenen öğrenciler BİLSEM öğrencisi olmaya hak kazanırlar. BİLSEM’lerde beş farklı program uygulanır. Bu programlar sırasıyla Uyum Programı, Destek Eğitim Programı, Bireysel Yetenekleri Keşfetme Programı, Özel Yetenekleri Geliştirme Programı ve Proje Üretimi ve Yönetimi Programıdır. Uygulanan programlarda zenginleştirme stratejisi temele alınarak etkinlikler uygulanır. BİLSEM’i kazanan öğrenci okul saatleri dışında merkeze devam eder. Dersler çoğunlukla akşam ve hafta sonu yapılmaktadır. Merkeze devam eden öğrenciler temel eğitime dayalı bilgilerini okullarında almakta, BİLSEM’de de farklı okullardan gelen benzer arkadaşları ile aynı ortamı paylaşmaktadırlar. Ayrıca üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler okullarında toplumla bütünleşme sürecini yaşarken BİLSEM’lerde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almakta ve projeler aracılığıyla üretme olanağına sahip olmaktadır. BİLSEM’lere devam eden öğrencilerin avantajlarının yanında bazı dezavantajlarda yaşadıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezi, Üstün Zekalı Öğrenci, Özel Yetenekli Öğrenci

GİRİŞ

Üstün Zekalı ve Yetenekli Birey Kimdir?

Üstün zekalı ve yetenekli bireyin kim olduğu ile ilgili farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Amerikan Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği’ne göre üstün zekalı ve yetenekli birey zihinsel, sanat, yaratıcılık, liderlik, dil becerileri, matematik veya fen gibi alanlardan bir veya birden fazlasında üst düzey performans sergileyen bireydir (NAGC, 2019). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerle ilgili önemli çalışmalar gerçekleştiren Renzulli’ye (1977) göre ise genel anlaksal gelişim bakımından ortalamanın üzerinde olan, yaratıcılık bakımından üst düzey performans gösteren ve yüksek görev anlayışına sahip olan bireylere üstün zekalı birey denilmektedir (Akt: Mertol, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı ise üstün zekalı ve yetenekli birey yerine özel yetenekli birey ifadesini tercih etmekte ve

yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, liderlik, yaratıcılık ve sanat kapasitesi bakımından ileride olup, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikir ve düşünceleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket ederek yüksek düzeyde performans sergileyen kişi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2019a). Ülkemizde önemli çalışmalara imza atan Ataman (2003) ise zihinsel yeteneklerin büyük bir çoğunda yaşıtlarına göre üst düzey performans gösteren, gelişmiş yaratıcı yeteneğe sahip, azimli bireyleri, üstün zekalı ve yetenekli olarak tanımlamaktadır. Ayrıca üstün zekalı ve yetenekli bireyler akıl yürütme becerileri ile problem çözme becerileri bakımından var olan sorunlara çözümler sunması beklenen bireyler olarak da tanımlanmaktadır (Alkan ve Mertol, 2017).

Bir ülkenin geleceğine yön vermede önemli etkilere sahip bu bireylerin bir toplumdaki oranı %2'dir (Ataman, 1998). Bu oran okullarda düşünüldüğünde önemli bir üstün zekalı ve yetenekli öğrenci potansiyeli ortaya çıkmaktadır. Bu potansiyele sahip üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin genel özellikleri şunlardır.

- Normal çocuklardan daha ağır doğarlar ve daha uzun boyludurlar.
- Konuşma, yürüme gibi psiko-motor becerilerde yaşıtlarına göre öndedirler.
- Zengin bir sözcük dağarcığına sahiptirler ve erken dönemde düzgün cümleler kurarlar.
- Küçük yaşlarda gelişmeye başlayan merak ve gözlem becerisine sahiptirler, karmaşık sorular sorarlar.
- Çabuk ve kolay öğrenirler, erken yaşta okuma yazmayı öğrenirler.
- Geçmiş yaşantılara ait ayrıntıları hatırlayabilirler.
- İlgilerini çeken konularda yaşıtlarına göre daha uzun dikkat seviyesine sahiptirler.
- Küçük yaşlarda karmaşık kavramları anlayabilmekte ve soyut düşünme becerisine sahip olabilmektedirler.
- Farklı alan ve konulara ilgi duyabilmektedirler.
- İlgi duydukları konularda önemli çalışmalar yürütebilirler.
- Dürüstlük ve adalete önem verirler, duygusaldırlar.
- Mükemmeliyetçidirler, sorumluluk bilinçleri yüksektir.
- Akademik konularda akranlarından 1-2 yıl ileridedirler.
- Kendilerini ve başkalarını eleştirme yeteneğine sahiptirler.
- Detaylara önem verirler.
- Sosyal etkinliklere katılmayı severler, arkadaşları arasında popülerdirler.
- Grup çalışmalarında liderlik özelliği gösterirler (Ataman, 1998; Özsoy, 1998; Gross, 2004; Akarsu ve Mutlu, 2017).

Yukarıda verilen özellikleri dışında birçok özelliğe sahip olan üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler, parlak öğrencilerle karıştırılabilmektedir. Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler ile parlak öğrenciler arasındaki farklılıklar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Üstün Zekalı Çocuklar ile Parlak Çocuklar Arasındaki Farklar (Conklin ve Frei, 2016).

Parlak Çocuklar	Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklar
Sorulan soruların cevaplarını bilirler.	Cevaplandırılması için sorular sorarlar.
Verilen içerikle ilgilidirler.	Verilen içerikte neler olduğunu merak ederler.
Dikkatlidirler.	Dikkatli olmaktan öte fiziksel ve zihinsel olarak işin içerisinde yer alırlar.
İyi fikirlere sahiptirler.	Sıra dışı fikirler öne sürerler.
Çok çalışırlar. İyi bir ezber yetenekleri vardır.	Çok çalışmaya ihtiyaç duymazlar. Ezberlemekten ziyade iyi tahminlerde bulunurlar.

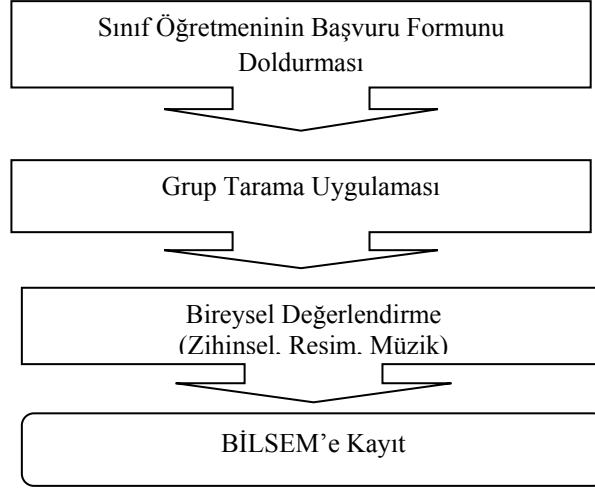
Soruları çözmek amacıyla çok çalışırlar.	Soruları ve problemleri ayrıntılı bir biçimde tartışmaktan hoşlanırlar.
Sınıfın üzerinde performans sergilerler.	Sınıfın ötesinde bir performansa sahiptirler.
Tartışmaları severler.	Tartışmalarda güçlü fikirler ortaya koyarlar.
Kolay öğrenirler.	Verileni zaten biliyorlardır.
Bir konuda uzmanlaşmak için çok fazla tekrara ihtiyaç duyarlar.	Konuyu bir defa tekrar etmek uzmanlaşmaları için yeterlidir.
Fikirleri iyi anlarlar ve fikirleri kopyalamada başarılıdır.	Yeni fikirler ve sonuçlar ortaya koyarlar.
Akranları ile iletişim kurmayı ve zaman geçirmeyi tercih ederler.	Yetişkinler ile iletişim kurmayı ve zaman geçirmeyi tercih ederler.
Ödevlerini zamanında bitirirler.	Sınıfta yapılacak projelere başlangıç yaparlar.
Arkadaş yanlısı ve açıktırlar.	İstekli ve tutkuludurlar.
Okulda motive olurlar.	Her öğrenme ortamında motive olurlar.
Bilgiyi olduğu gibi öğrenirler.	Bilgiyi öğrenir ve değişiklikler yapabilirler.
Bir teknisyene benzetilebilir.	Bir mucite benzetilebilir.
Düzeni severler.	Karmaşıklığı severler.
Başarıları ile mutlu olurlar.	Başarılarına karşı eleştirel tutum sergilerler.

Bilim ve Sanat Merkezi Nedir?

Türkiye’de üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli bir rol üstlenen bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM), okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin genel zihinsel, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda örgün eğitim dışında eğitim almalarını ve yeteneklerini geliştirerek varolan kapasitelerini üst düzeyde kullanmalarını ve bu öğrencilere destek eğitimi sağlamak amacıyla açılmış olan özel eğitim kurumlarıdır (Baykoç Dönmez, 2011; MEB, 2019b).

Bilim ve sanat merkezleri Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü çatısı altında Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Dairesine bağlı olarak eğitim öğretim hizmetlerini yürütmektedir. Bilim ve sanat merkezi olgusu 1993 yılında başlatılan bir proje ile ortaya çıkmış ve Ankara, İstanbul, İzmir, Bayburt ve Denizli illerinde pilot uygulamaları yapılmıştır. İlk açılan BİLSEM, 1995 yılında açılan Ankara Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi olmuştur. Daha sonra il merkezleri başta olmak üzere birçok ilçede de açılarak yaygınlaştırılmıştır (Bulut ve Taylı, 2006; Baykoç Dönmez, 2011). Ekim 2019 itibarıyla ülkemizde 165 bilim ve sanat merkezi bulunmaktadır (MEB, 2019c).

BİLSEM’ler Atatürk ilke ve inkılaplarını benimseyerek ülkesine ve milletine karşı görev ve sorumluluklarını yerine getiren, ülkesinin her türlü değerini benimseyerek koruyan, geliştiren, geniş bir dünya görüşüne, özgür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, ülke kalkınmasına katkıda bulunan, liderlik özelliği gösteren, yapıcı, yaratıcı ve bilimsel düşünceyle estetik değerleri birleştiren, problem çözme becerileri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını üst düzeyde kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin 21. YY. becerilerine sahip olmalarını ve öğrencilerin özel yetenekleri doğrultusunda ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler üretmelerini sağlamak da BİLSEM’lerin amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2019a).



Şekil 1. Bilim ve sanat merkezleri tanılama süreci

Bu amaçlar doğrultusunda yetiştirilecek öğrencileri belirlemek için öğrenci tanılması yapılmaktadır. Öğrenci tanılması üç alanda yapılmaktadır. Bu alanlar, genel zihinsel yetenek alanı, resim yetenek alanı ve müzik yetenek alanıdır. Aday gösterilecek öğrenciler, bu üç alandan ikisine aynı anda başvuru yapılabilmektedir. Bunun için Şekil 1’de de görüldüğü gibi 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin okulundaki sınıf öğretmenleri tarafından e-okul Yönetim Bilgi Sisteminde yer alan başvuru formu doldurulmaktadır. Daha sonra gözlem formu doldurulan tüm öğrenciler grup tarama uygulamasına alınmaktadır. Grup tarama uygulamasında başarılı olan öğrenciler başvurdukları yetenek alanı veya alanlarına göre bireysel değerlendirmeye alınırlar. Grup tarama uygulaması tablet bilgisayar ile hafta sonları yapılmaktadır. Grup tarama uygulamasında 1. sınıflara 60, 2. ve 3. sınıflara 70 soru sorulmaktadır. Öğrencilerin soru örneklerini görebilmeleri ve tablet uygulamasına hazırlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Android ve IOS platformlarında ücretsiz grup tarama sistemi tanıtım sürümleri yayınlanmaktadır. Grup tarama uygulamasında başarılı olan öğrenciler yine Milli eğitim Bakanlığınca bireysel değerlendirmeye alınmaktadır. Bireysel değerlendirmeye alınacak öğrencilerin grup tarama uygulama baraj puanları genel zihinsel, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarının ve sınıf düzeylerinin her biri için ayrı ayrı olarak Türkiye ortalamasına göre belirlenmektedir (MEB, 2019a, MEB, 2019b). Son iki grup tarama uygulamasına ait baraj puanları Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1. 2019 ve 2020 Yıllarına Ait Grup Tarama Taban Puanları

Sınıf Düzeyi	Genel Zihinsel Yetenek Alanı		Resim Yetenek Alanı		Müzik Yetenek Alanı		Alnabilecek En Yüksek Puan
	2018 Yılı	2019 Yılı	2018 Yılı	2019 Yılı	2018 Yılı	2019 Yılı	
1.sınıflar	350	370	340	350	340	350	600
2.sınıflar	510	440	500	430	500	430	700
3.sınıflar	560	470	500	460	550	460	700

Kaynak: (MEB, 2018; MEB, 2019e)

Tablo 1’den de anlaşılacağı gibi her sınıf düzeyinde ve yetenek alanında taban puanları farklılık göstermektedir. Ayrıca sınıf ve yetenek alanlarına göre belirlenen taban puanlar yıldan yıla da farklılık göstermektedir. Örneğin 2018 yılında 1. sınıflar genel zihinsel yetenek alanında oluşan taban puan 350, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında 340 iken, 2019 yılında genel zihinsel yetenek alanında oluşan taban puan 370, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında 350 olmuştur. İkinci sınıflarda ise 2018 yılında genel zihinsel

yetenek alanında oluşan taban puan 510, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında 500 puan iken, 2019 yılında genel zihinsel yetenek alanında oluşan taban puan 440, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında 430 olmuştur. Üçüncü sınıflarda ise 2018 yılında genel zihinsel yetenek alanında oluşan taban puan 560, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında 500 iken 2019 yılında genel zihinsel yetenek alanında oluşan taban puan 470, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında 460 olmuştur.

Tanımlama sürecinde grup tarama uygulamasında belirlenen taban puanlara ulaşan öğrenciler bireysel değerlendirmeye alınırlar. Bireysel değerlendirmede MEB tarafından belirlenen standart ve objektif ölçme araçları kullanılır. Bunun için genel zihinsel yetenek alanında Milli eğitim Bakanlığı'na belirlenen zeka testleri, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında alanın gerektirdiği becerilere yönelik ölçmeler yapılmaktadır. Bilim ve sanat merkezlerine kayıt için bireysel inceleme sonucunda alınması gereken taban puanlar başvuru alanına göre değişmektedir. 2019-2020 eğitim öğretim yılı için bilim ve sanat merkezlerine kayıt hakkı kazanan öğrencilerin aldığı taban puanlar genel zihinsel yetenek alanı için 130, görsel sanatlar yetenek alanı için 90, müzik yetenek alanı için 70 olarak belirlenmiştir (MEB, 2019a, MEB, 2019b, MEB, 2019d).

Belirlenen taban puanlara ulaşan öğrenciler BİLSEM'lere kayıt hakkı kazanırlar. Şekil 2'de görüldüğü gibi BİLSEM'lerde uyum eğitim programı (UYUM), destek eğitim programı (DEP), bireysel yetenekleri fark ettirme programı (BYFP), özel yetenekleri geliştirme programı (ÖYGP) ve proje üretimi ve yönetimi programı (PROJE) olmak üzere beş eğitim programı uygulanmaktadır. Bu programlar Şekil 2'de verildiği sıra ile uygulanmaktadır.



Şekil 2. Bilim ve Sanat Merkezlerinde Uygulanan Programlar

Bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan ilk eğitim programı uyum eğitim programıdır. Uyum eğitim programının iki amacı bulunmaktadır. Bu amaçlardan biri öğrencilerin BİLSEM'i tanımalarını sağlayarak öğrencilerde BİLSEM'in misyon, vizyon ve temel değerleri tanıtılması yoluyla BİLSEM'li olma kültürünü oluşturmak diğeri ise öğretmenlerin öğrencileri tanımalarını sağlamaktır. Uyum eğitim programını tamamlayan genel zihinsel yetenek alanı öğrencileri destek eğitim programına (DEP), görsel sanatlar ve müzik yetenek alanı öğrencileri de özel yetenekleri geliştirme programına devam ederler. Destek eğitim programında öğrenciler bilim ve sanat merkezleri öğretim programında yer alan tüm dersleri görürler. Öğrenciler destek eğitim programında proje faaliyetlerine başlayabilirler. Ayrıca bu

programda iletişim, işbirliği, grupta çalışma, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, girişimcilik, bilimsel araştırma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, sosyal sorumluluk, kaynakları etkin kullanma, teknoloji okuryazarlığı ve etkili karar verme becerilerinin kazandırılması amaçlanır. Destek eğitim programını tamamlayan genel zihinsel yetenek öğrencileri bireysel yetenekleri fark ettirme programına (BYFP) devam ederler. Bireysel yetenekleri fark ettirme programında amaç, öğrencilerin ilgi duyduğu ve yetenekli olduğu alanları belirleyerek sonraki programlarda çalışabileceği alanları ortaya koymaktır. Bu amaçla sekiz haftalık modüller halinde disiplinler arası etkinlikler uygulanır. Ayrıca bu eğitim programında destek eğitim programına göre daha kapsamlı proje çalışmaları gerçekleştirilir. Bu program BYFP 1 ve BYFP 2 olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. BYFP 1 programında etkinlikler öncelikli olarak ilköğretim branş öğretmenleri, BYFP 2 programında ise öncelikli olarak lise branş öğretmenleri tarafından yürütülür. Bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlayan genel zihinsel yetenek alanı öğrencileri ile uyum programını tamamlayan resim ve müzik yetenek alanı öğrencileri Özel Yetenekleri Geliştirme Programına (ÖYGP) devam ederler. Özel yetenekleri geliştirme programında amaç öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmektir. Bu amaçla öğrencilerin daha çok bilimsel ve sanatsal etkinlikler ile üst düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazanarak proje çalışmaları yapmaları sağlanır. Özel yetenekleri geliştirme programını tamamlayan öğrenciler de proje üretimi ve yönetimi programına (PROJE) devam ederler. Proje üretimi ve yönetimi programı bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan son eğitim programıdır. Bu programda öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri dikkate alınarak bireysel veya grupta proje çalışmaları yürütülür. Öğrenciler her eğitim ve öğretim yılında en az bir proje hazırlarlar, hazırlanan proje ve tasarımlar ile patent, faydalı model, marka ve tasarım başvuruları gerçekleştirilir (MEB, 2019a).



Şekil 3. Destek Eğitim Programında Kazandırılması Amaçlanan Beceriler

Öğrencilerin okul saatleri dışında özellikle akşam saatleri ile hafta sonları devam ettikleri bilim ve sanat merkezlerinde eğitim programlarında yer alan dersler dışında öğrencilerin yararlanmaları için yetenek geliştirme atölyeleri de açılabilir. Bu atölyelerde amaç öğrencilerde, bilim ve sanat merkezlerinin temel alanları (dersleri) dışında, keşfetme, bağımsız düşünme, fikirlerini ifade etme imkânı sağlamak ve ürün odaklı çalışmalar yürütmelerini sağlamaktır. Bu atölyelerden akıl oyunları, arkeoloji, ahşap hobi atölyesi, drama, diksiyon ve hitabet, etik, düşünme eğitimi, fotoğrafçılık, girişimcilik, hızlı okuma teknikleri, geleneksel sanatlar, liderlik, koro, origami, masaüstü yayıncılık, paleografya ve seramik atölyeleri hem genel zihinsel hem de görsel sanatlar ve müzik yetenek alanı öğrencileri için açılabilir. Bu atölyelerin yanı sıra astronomi, filoloji, havacılık ve uzay, görsel sanatlar, istatistik, jeoloji, mekatronik, matematik uygulamaları, müzik, yaratıcı yazarlık, robotik, veri madenciliği ve yazılım geliştirme atölyeleri sadece genel zihinsel yetenek alanı öğrencileri için, bilimsel araştırma teknikleri, problem çözme teknikleri, sanat felsefesi ve sanat tarihi atölyeleri de sadece görsel sanatlar ve müzik yetenek alanı öğrencileri için açılabilir. Geleneksel el sanatları atölyelerinde telkari, hat, ebru, tezhip, nakkaşlık, kitap ciltçiliği, çinicilik, minyatür gibi geleneksel sanatlara yer verilebilir. Belirtilen atölyeler dışında yetenek geliştirme atölyeleri açmak isteyen BİLSEM'ler açmak istedikleri atölyeler için Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden izin alarak farklı yetenek geliştirme atölyeleri açabilmektedirler (MEB, 2019a).

Tablo 2. Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencileri İçin Açılabilir Atölyeler (MEB,

2019a)

Genel Zihinsel Yetenek Alanı Öğrencilerinin Tercih Edebileceği Atölyeler	Görsel Sanatlar ve Müzik Yetenek Alanı Öğrencilerinin Tercih Edebileceği Atölyeler
Ahşap Hobi Atölyesi	Ahşap Hobi Atölyesi
Akıl Oyunları	Akıl Oyunları
Arkeoloji	Arkeoloji
Astronomi	Bilimsel Araştırma Teknikleri
Diksiyon ve Hitabet	Diksiyon ve Hitabet
Düşünme Eğitimi	Düşünme Eğitimi
Drama	Drama
Etik	Etik
Filoloji	Fotoğrafçılık
Fotoğrafçılık	Geleneksel Sanatlar
Geleneksel Sanatlar	Girişimcilik
Girişimcilik	Hızlı Okuma Teknikleri
Görsel Sanatlar	Koro
Havacılık ve Uzay	Liderlik
Hızlı Okuma Teknikleri	Masaüstü Yayıncılık
İstatistik	Origami
Jeoloji	Paleografya
Koro	Problem Çözme Teknikleri
Liderlik	Sanat Felsefesi
Masaüstü Yayıncılık	Sanat Tarihi
Matematik Uygulamaları	Seramik
Mekatronik	
Müzik	
Origami	
Paleografya	
Robotik	
Seramik	

BİLSEM öğrencilerinin tercih edebileceği bu atölyeler için gruplar oluşturulurken öğrencilerin BİLSEM’de kayıtlı oldukları programlar dikkate alınmamaktadır. Yani bir atölyede aynı anda hem destek eğitim programı öğrencisi hem de bireysel yetenekleri fark ettirme programı öğrencisi bulunabilmektedir. Atölyelerin açılması için alt ve üst öğrenci kontenjanları ise BİLSEM’lerin öğrenci sayılarına göre farklılık göstermektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi’ne göre bu sayılar şu şekildedir.

Öğrenci sayısı 200’den az olan BİLSEM: Alt sınır 6 üst sınır 14 öğrenci,

Öğrenci sayısı 201 – 400 olan BİLSEM: Alt sınır 8 üst sınır 20 öğrenci,

Öğrenci sayısı 401 – 800 olan BİLSEM: Alt sınır 10, üst sınır 20 öğrenci,

Öğrenci sayısı 800’den fazla olan BİLSEM: Alt sınır 12 üst sınır 20 öğrenci.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yukarıda belirtilen beş eğitim programının uygulanmasına yönelik öğretim programı çalışması 2016-2017 eğitim öğretim yılına kadar yapılmamıştır. Öğretmenler bu eğitim öğretim yılına kadar öğrenci özelliklerini dikkate alarak çerçeve programlar hazırlamış ve kullanmışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı 2016-2017 eğitim öğretim yılı için örnek etkinlikler hazırlayarak öğretmenlere göndermiş ancak yine öğretim programı hazırlamamıştır. BİLSEM’ler için öğretim programı çalışmaları ilk olarak 2017 yılında hazırlanmaya başlanmış, 17 branşta program geliştirme ve etkinlik hazırlama çalışmaları düzenlenmiştir. Hazırlanan öğretim programları ve örnek etkinlikler 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla uygulanmaya başlanmıştır. Hazırlanan programlarda zenginleştirme stratejisi, disiplinlerarası ilişki ve esneklik boyutları dikkate alınmıştır.

Bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan eğitim programlarında zenginleştirme stratejisi temele alınarak etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Etkinliklerin planlanmasında üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasına önem verilir. Üst düzey düşünme becerileri ile beraber, eğitim programlarının her aşamasında değerler eğitime yer verilir. Uygulanan etkinliklerde temel amaç proje üretme ve geliştirme olduğundan üniversiteler, farklı kurum ve kuruluşlar ile kültürel, sanatsal ve bilimsel konularda işbirliği gerçekleştirilir (Kılıç, 2018; MEB, 2019a).

Bilim ve sanat merkezlerinin amaç ve faaliyetleri dikkate alındığında bir okuldan farklı olduğu görülmektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi Bilim ve sanat merkezleri ile okul arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır.

Tablo 2. Bilim ve Sanat Merkezi ile Okul Arasındaki Farklar

OKUL	BİLSEM
Bir örgün eğitim kurumudur.	Bir özel eğitim kurumudur.
Her zeka düzeyinde öğrenciler eğitim görür.	Sadece özel yetenekli tanısı almış öğrenciler eğitim görür.
Program dahilinde dersliklerde dersler yapılır.	Program dahilinde atölyelerde zenginleştirilmiş etkinlikler yapılır.
Kademelendirilmiş öğrenci sınıfları vardır.	Uyum, DEP, BYFP, ÖYGP, Proje üretimi ve yönetiminden oluşan kademelendirilmiş programlar vardır.
Sınıflarda toplu öğretim gerçekleştirilir.	Atölyelerde bireyselleştirilmiş eğitim uygulaması yapılır.
Destekleme kursları hariç yarım gün veya ikili devreler halinde gündüz saatlerinde eğitim öğretim yapılır.	Öğrencinin örgün eğitim saatleri dışında özellikle akşam saatleri ve hafta sonları eğitim öğretim yapılır.
Öğrenci işlemleri e-okul modülü üzerinden	Öğrenci işlemleri BİLSEM modülü

yürütülür.	üzerinden yürütülür.
Ortaokul ve imamhatip ortaokulları ile ortaöğretim kurumlarındaki tüm derslerde açılan destekleme ve yetiştirme kursları vardır.	BİLSEM'lerin temel alanı dışında öğrencilerin gelişimine destek olan yetenek geliştirme atölyeleri vardır.
Öğrencilere ara dönem ve eğitim öğretim yılı sonunda karne, öğretim kademesi sonunda diploma verilir.	Öğrencilere devam ettikleri program sonunda program tamamlama belgesi verilir.

Araştırma, Geliştirme, Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM) nedir?

Kısaca ARGEM olarak adlandırılan Araştırma, Geliştirme, Eğitim ve Uygulama Merkezi, ortaokul ve lise düzeyinde Milli Eğitim Bakanlığın tarafından belirlenen özel öğretim programları doğrultusunda eğitim ve öğretim hizmetlerini yürüten bir merkezdir. ARGEM'de üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere tam zamanlı bir eğitim verilmekte ve tüm öğrenciler yatılı olarak kalmaktadır. Bu merkezin amacı üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ilgi, yetenek, ihtiyaç ve yeterlikleri doğrultusunda eğitim almalarını ve kapasitelerini en üst düzeyde kullanarak meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını sağlamaktır (MEB 2019h). ARGEM'e alınacak öğrenciler bilim ve sanat merkezlerinde okuyan öğrenciler arasından seçilmektedir. Bilim ve sanat merkezleri tarafından ARGEM için önerilen 4. ve 8. sınıf öğrencileri bir kampa alınmakta, kamp sonucunda ARGEM'e alınacak öğrenciler belirlenmektedir. ARGEM, Türkiye'de tek olup İstanbul'da eğitim veren bir merkezdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de Ekim 2019 itibariyle 165 BİLSEM bulunmaktadır. Ancak ülkenin il ve ilçe sayıları dikkate alındığında bu sayısının yetersiz olduğu söylenebilir. Aynı zamanda Türkiye'de 16 milyon 55 bin 47 öğrenci ilkök, ortaokul ve ortaöğretime devam etmektedir MEB (2019g). Ağustos 2019 tarihi itibariyle BİLSEM'lere devam eden ve devam etme hakkı kazanan öğrenci sayısı ise 63 bin 95'tir MEB (2019f). Toplumdaki üstün zekalı ve yetenekli birey oranı ise %2 olarak kabul edilmektedir. Ancak Türkiye'de bu verilere göre BİLSEM'lerden yararlanan öğrenci sayısı, ilkök, ortaokul ve ortaöğretime devam eden öğrenci sayısının % 0,38'ini oluşturmaktadır. Bu oran BİLSEM'lere kayıtlı üstün zekalı ve yetenekli öğrenci oranının düşük olduğunu göstermektedir.

Okullarında toplumla bütünleşme sürecini yaşayan üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler, BİLSEM'lerde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almakta ve projeler yoluyla üretme imkanına sahip olmaktadır. Ayrıca bu öğrenciler farklı okullardan gelen benzer özelliklere sahip arkadaşları ile aynı ortamda bulunmaktadırlar (Baykoç Dönmez, 2011). Bunun yanı sıra BİLSEM'ler öğrencilerin yeteneklerinin farkında olmalarını sağlarken, çeşitli projelerini gerçekleştirmek, bilimsel ve sanatsal faaliyetler yürütmek için de imkan sağlamaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilerin kendilerini desteleyen program ve öğretmenlerle öğrenim görmeleri öğrencilerin yaşadıkları sorunları en aza indirmektedir (Kazu ve Şenol, 2012; Çelik Şahin, 2014; Akarsu ve Mutlu, 2017). Bu durumlardan dolayı öğrenciler BİLSEM'lere yönelik olumlu tutumlara sahiptirler (Atlı ve Balay, 2016).

BİLSEM'lerde fiziki ortam şartları ve araç gereç ile ilgili sorunlar yaşamaktadır (Kazu ve Şenol, 2012; Kurttaş, 2012; Atlı ve Balay, 2016; Güneş, 2018). Bu durum öğrenci ve velilerin BİLSEM'e yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilir. Ayrıca fiziki ortam şartları ve araç gereç ile ilgili sorunlar BİLSEM'lerin amacına ulaşmasında önemli bir engel olarak görülebilir. Çünkü uygun fiziki koşulların ve yeterli araç gerecin olmadığı ortamlarda istenen düzeyde etkinlikler gerçekleştirilemeyecektir.

BİLSEM’lerde eğitim programlarında da birtakım sorunlar yaşanmaktadır (Ayaydın ve Ün, 2018; Güneş, 2018). Bu durum 2017-2018 eğitim öğretim yılına kadar BİLSEM’ler için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programı hazırlanmamasından kaynaklanmış olabilir. Bu eğitim öğretim yılına kadar öğretmenler öğrenci özelliklerine uygun olarak kendi hazırladıkları çerçeve programlar doğrultusunda etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Bu durumun öğretmen ve öğrenciler açısından sorunlara neden olduğu söylenebilir. Ancak 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren 17 farklı alanda öğretim programlarının hazırlanarak BİLSEM öğretmenlerine gönderilmiş olması bu sorunu ilk yıllara göre azaltmış olabilir.

Öğrenci devamsızlığı da BİLSEM’lerde yaşanan bir problem olarak görülmektedir (Kazu ve Şenol, 2012; Güneş, 2018). Bu durumun öğrencilerin hem örgün eğitime hem de BİLSEM’lere devam etmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler BİLSEM’e devam ettikleri günlerde ödev yapma sorunu yaşayabilmektedirler (Kurttaş, 2012). Ayrıca bu durum öğrencilerin 8. sınıf ve 12. sınıfta merkezi sınavlara hazırlanmalarından da kaynaklanabilmektedir (Atlı ve Balay, 2016).

BİLSEM’lerde yaşanan önemli bir sorun da ulaşım’dır (Atlı ve Balay, 2016). Bu sorun BİLSEM sayısının il ve ilçelerde yeterli sayıda olmamasından kaynaklanabilmektedir. Öğrenci, örgün eğitimi tamamladıktan sonra BİLSEM’e devam ettiğinden ulaşım sorunu yaşayabilmektedir. Ayrıca, ilçelerinde BİLSEM bulunmayan öğrenciler yakın ilçe veya il merkezindeki BİLSEM’e devam etmek zorunda kaldıklarından ulaşım sorunu yaşayabilmektedirler.

Bilim ve sanat merkezi yönergesi ve uygulamaları dikkate alındığında sanat alanında sadece görsel sanatlar ve müzik eğitimi verildiği görülmektedir. Bu durum diğer sanat alanlarının göz ardı edilmesine neden olmakta, öğrencilerin farklı sanat dalları ile ilgili gelişimlerine engel olmaktadır. Ancak diğer öğrenciler gibi üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerinde tüm ilgi, istek ve yeteneklerinin dikkate alınarak, gelişimlerine destek olunmasının Türkiye’nin geleceği açısından önemli bir faaliyet olacağı söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Türkiye’de BİLSEM’lere devam eden öğrenci oranının düşük olması, öğrencilerin BİLSEM’lere ulaşım sorunu yaşamalarından dolayı BİLSEM sayısının artırılması ve ulaşımın kolaylaştırılmasını sağlayacak önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu nedenle MEB’in bu konudaki çalışmalarını hızlandırmaları önerilmektedir.
- BİLSEM’lerin amacına ulaşması için var olan BİLSEM’lerde fiziki ortamlar geliştirilmeli, etkinliklerde kullanılacak araç gereçler temin edilmeli ve atölyeler donanımlı hale getirilmelidir.
- BİLSEM öğretim programları ile ilgili yaşanan sorunların giderilebilmesi amacıyla öğrenci özelliklerini dikkate alan eğitim programları hazırlanmalı ve programların uygulanması konusunda öğretmenlere hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.
- Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bir ülke için önemi dikkate alınarak bu öğrencilerin BİLSEM’lerde devamsızlık sorununu giderecek gerekli önlemler alınmalıdır.
- BİLSEM’lerde sadece görsel sanatlar ve müzik alanında değil sanatın diğer dallarında da eğitim verilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alkan, A. ve Mertol, M. (2017). Üstün Yetenekli Öğrenci Velilerinin Akıl-Zeka Oyunları İle İlgili Düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 57-62.
- Akarsu, Ö. ve Mutlu, B. (2017). Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak: Çocukların Sosyal ve Duygusal Sorunları. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2): 112-116
- Ataman, A. (1998). Üstün Zekâlı Çocuklara Ana-Babaları ve Öğretmenleri Nasıl Yardımcı Olabilir?, *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), sayfasız.
- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Atlı, H. ve Balay, R. (2016). Bilim ve Sanat Merkezindeki Üstün Yetenekliler Eğitiminin Sürdürülebilirliğine İlişkin Öğrenci Düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 191-20.
- Ayaydın, Y. ve Ün, D. (2018). Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin BİLSEM ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(1), 121-155.
- Baykoç Dönmez, N. (2011). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bulut, Sefa ve Aslı Taylı (2006). Cumhuriyet Dönemi Üstün Yetenekliler Eğitim Politikası, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 145-154.
- Conklin, W. Ve Frei, S. (2016). *Üstün Zekalı ve Yetenekliler İçin Eğitim Programının Farklaştırılması*. (Çev. Nihat Gürel Kahveci). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çelik Şahin, Ç. (2014). Bilim Ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Bu Kurumlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1(21), 101-117.
- Gross, M. U. M. (2004). *Gifted And Talented Education Professional Development Packge for Teachers*. Sydney: GERRIC School of Education,
- Güneş, A. (2018). Türkiye’de Bilim Sanat Merkezleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 185-193.
- Kazu, İ., Şenol, C. (2012). “Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Bilsem Örneği)”, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), ss.13-35.
- Kılıç, O. (2018). *Özel Yetenekli Çocuğum Var*. Ankara: MEB Yayınları.
- Kurtdaş, Ç. (2012). “Üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi Örneği). *Hikmet Yurdu*, 5(10), ss.151-181.
- MEB, (2018). http://www.meb.gov.tr/sinavlar/sorgu/diger/Ss/2018/bilsem_yerlestirme_subat/Ss.asp
- MEB, (2019a). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi.
- MEB (2019b) Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu 2019 – 2020.
- MEB, (2019c) Hedef 250 Patent Ve Faydalı Model Tescili. <https://www.meb.gov.tr/hedef-250-patent-ve-faydali-model-tescili/haber/19563/tr>
- MEB, (2019d). <https://www.meb.gov.tr/2019-2020-egitim-ogretim-yili-bilim-ve-sanat-merkezleri-yerlestirme-sonuclari/duyuru/19170> 04.01.2020
- MEB,(2019e).http://www.meb.gov.tr/sinavlar/sonuc/sorgu.php?SINAV_ID=EE3698E962600E60C63061EA2592B2F6 04.01.2020
- MEB (2019f) Bilsem'lere Yerleştirme Sonuçları Açıklandı <https://www.meb.gov.tr/bilsemkere-yerlestirme-sonuclari-aciklandi/haber/19174/tr>

- MEB (2019g). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019 https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361
- MEB (2019h). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fogm.meb.gov.tr%2Fmeb_iys_dosyalar%2F2019_09%2F13111232_YONETMELYK.pdf
- Mertol, H. (2014). *Türkiye ve ABDde Üstün Zekalı Çocuklara Sosyal Bilgiler Dersi Veren Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları (Hope Projesi Ve Bilsem Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- NAGC (2019). What is Giftedness? <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness>
- Özsoy, Y. (1998). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.

BÖLÜM 7

TEMEL EĞİTİMDE BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENİ OLMAK

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL

Büşra ÜNSAL

TEMEL EĞİTİMDE BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENİ OLMAK

Serkan ÜNSAL

Doç. Dr. ,Sütçü İmam Üniversitesi

Büşra ÜNSAL

Yüksek Lisans Öğrencisi, Sütçü İmam Üniversitesi

ÖZET

Ülkelerin toplumsal, bilimsel, teknolojik, kalkınmasında geçmişten günümüze önemli bir konumda olan eğitim, bu konumunu gelecekte de sürdüreceği söylenebilir. Eğitimin bu konumu sürdürmesinde büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler bu sorumluluklarını yerine getirmede birçok zorluklarla karşılaş/tığı/acağı söylenebilir. Bu zorlukların tespit edilerek gerekli tedbirlerin alınması veya düzenlemelerin gerçekleşmesi eğitimde istenilen kalitenin yakalanması adına önemli katkılar sunacaktır. Bu açıdan bu çalışmada temel eğitimde birinci sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki zorlukların, birinci sınıf öğretmeni olmanın sosyal hayatlarına yansımalarının ve velilerle yaşadıkları zorlukları neler olduğu sorularına cevap aramak amaçlanmıştır. Nitel araştırmayla yürütülen çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında birinci sınıflarda görevli 11 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sonucunda ulaşılan tema ve kodlar tablolastırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda birinci sınıf öğretmenleri mesleki açıdan; pedagojik olarak, eğitim öğretim sürecinde, sınıf yönetiminde zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Birinci sınıf öğretmeni olmanın sosyal yaşamlarına daha sabırlı olmak gibi olumlu katkıları olduğunu belirten katılımcılar olmakla birlikte sosyal yaşamlarını kısıtladıklarını belirten katılımcılar olmuştur. Sosyal yaşamlarının kısıtladığını belirten katılımcıların görüşlerinden iş yükünün artması, materyal hazırlama, ev işlerinde aksama, eve iş götürme, aşırı yorgun olma gibi kodlara ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucunda katılımcılar velilerle yaşadıkları zorlukları eğitim-öğretime farklı anlam yükleme, mesleğe müdahale, pedagoji eksikliği şeklinde sıralamışlardır. Katılımcıların mesleğe müdahale temasında belirttikleri görüşlerinden yönlendirmeye çalışmak, ödevleri fazla bulma kodlarına ulaşılırken, pedagoji temasında öğrenciye olumsuz tutum sergileme, ilgisizlik kodlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular literatür eşliğinde tartışılarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Sınıf Öğretmeni

GİRİŞ

Ülkelerin toplumsal, bilimsel, teknolojik, kalkınmasında geçmişten günümüze önemli bir konumda olan eğitim, bu konumunu gelecekte de sürdüreceği söylenebilir. Eğitimin bu konumu sürdürmesinde büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlere bu sorumluluğun verilmesinde öğretim etkinliklerini eğitim kurumlarında yürüten uzman kişi olması, belli bir program dâhilinde planlı ve programlı eğitim-öğretim yaşantıları düzenleyerek öğrencilerde belirli bir davranış değişikliği oluşturması (Eskicumalı, 2004) öğrencilerin karakter oluşumlarında önemli bir rol model olması (Demir ve Köse, 2016) öğrencilere toplumun kültürel mirasını aktarmada üstlendiği roller etkili olmaktadır. Aile den sonra çocukların ilk karşılaştığı ve onlara sosyal tecrübeler deneyimleyen kişiler olarak öğretmenlere kimi zaman bir anne ve babanın ötesinde çok daha fazla görevler düşmektedir (Aydın, 2009). Özellikle sınıf öğretmenleri sınıf içerisindeki rolleri ile ilkökul öğrencilerinin davranışların şekillenmesine ve onları toplumsal hayata hazırlamada etki eden bir rol model olabilmektedirler. Bu açıdan sınıf öğretmenleri örtük ya da açık bir şekilde bireylerin yaşantılarını doğrudan etkide bulunmakta ve yönlendirmektedir (Çelik ve Çelik 2017)

Türkiye’de on iki yıl olan zorunlu eğitimin en önemli basamağını temel eğitim oluşturmaktadır. Bu eğitim ile çocuklara, topluma uyum sağlamaları ve yaşamlarını daha nitelikli bir şekilde devam ettirebilmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Birinci kademe ve ikinci kademe olarak ayrılan temel eğitimin birinci kademesinde çocuklara, sonraki öğrenmeler için temel teşkil edecek temel matematiksel işlemler, okuma yazma, okuduğunu anlama, ana dilini doğru ve etkin kullanma, önemli toplumsal ve doğal olaylar hakkında temel bilgiler verilmektedir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Bu açıdan temel eğitimin birinci kademesinin çocukların hem akademik, hem sosyal hem de ahlaki anlamda gelişiminde önemli bir süreç olduğu söylenebilir. Bu sürecin başarı ile tamamlanabilmesinde öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenler bu sorumluluklarını yerine getirmede birçok zorluklarla karşılaş/tığı/acağı söylenebilir. Bu zorlukların tespit edilerek gerekli tedbirlerin alınması veya düzenlemelerin gerçekleşmesi eğitimde istenilen kalitenin yakalanması adına önemli katkılar sunacaktır. Çünkü sorunlarıyla boğuşan öğretmenler eğitim sisteminin yapı ve işleyişine istenilen katkıyı yeterince sağlayamadıkları gibi (Arslan, 2007) mesleğe olan inançlarını da yitirmektedirler (Gömleksiz, Ülkü, Biçer ve Yetkiner, 2010).

Bu açıdan bu çalışmanın problem cümlesi temel eğitimde birinci sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Bu problem çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

Katılımcıların 1.sınıf öğretmeni olmaktan dolayı yaşadıkları mesleki zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?

Katılımcıların 1.sınıf öğretmeni olmanın sosyal hayatlarına yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Katılımcıların 1.sınıfların öğretmeni olmanın velilerle olan iletişimde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, temel eğitimde birinci sınıf öğretmeni olmanın mesleki açıdan yaşanan zorluklar, mesleğin sosyal hayata yansımaları açısından ve veli ile yaşanan zorlukların neler olduğunu sorularına cevap aramak amacıyla yapılmış, öğretmen görüşlerini derinlemesine inceleyen olgu bilim deseninde nitel araştırmadır. Olgu bilim deseninde amaç bireylerin olguya ilgili yaşantılarını, algılarını, yönelimlerini ve olguya yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır (Johnson ve Christensen, 2004).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın amacına uygun olarak temel eğitimde 1. Sınıf öğretmenlerle çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında birinci sınıflarda görevli 11 öğretmen oluşturmuştur

Tablo:1 Çalışma Grubunun Özellikleri

KOD	CİNSİYET	KIDEM YILI
K1	Kadın	5
K2	Erkek	3
K3	Erkek	12
K4	Erkek	7
K5	Kadın	15
K6	Kadın	12
K7	Kadın	13
K8	Erkek	4
K9	Kadın	27
K10	Kadın	2
K11	Erkek	14

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya toplam 11 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 2 ile 27 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların 5'i erkeklerden, 6'sı ise kadınlardan oluşmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sonucunda ulaşılan tema ve kodlar tablolastırılmış ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın cevap aradığı birinci soru, 1.sınıfları okutmanın mesleki açıdan zorlukların neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaçla öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: 1.sınıfları okutmanın mesleki açıdan zorluklarına ilişkin katılımcı görüşleri

Tablo 2 incelendiğinde 1.sınıf öğretmenlerinin mesleki açıdan yaşadıkları zorlukları pedagojik sorunlar, materyal eksikliği, sınıf yönetimi, öğrenme- öğretme süreci temaları altında toplanmıştır.

1.sınıf öğretmenlerinin pedagojik sorunlar; bireysel farklılıklardan(K8), ilgilenme zorluğundan (K1, K2), öz bakım becerisinden(K3), uyum probleminden (K11), hazır bulunuşluk düzeyinden (K5,K6,K7,K10)kaynaklandığını belirtmişlerdir.

TEMALAR	KODLAR	KATILIMCILAR
Pedagojik Sorunlar	Bireysel farklılıklar	K8
	İlgilenme Zorluğu	K1, K2
	Öz Bakım Becerisi	K3
	Uyum Problemi	K11
	Hazır bulunuşluk Düzeyi	K5,K6,K7,K10
Materyal Eksikliği	Kaynak Kitap Eksikliği	K4
Sınıf Yönetiminde	Kurallar Oluşturma	K5
Öğrenme- Öğretme Sürecinde	Okuma- Yazma Öğretimi	K5 , K9
	Kavram Yanılgısının varlığı	K10

Öğretmenlerin pedagojik sorunlar altında en çok hazır bulunuşluk düzeyi(K5, K6, K7, K10) konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin K 5 öğretmeni “kalem tutma şekli ve harflerin yazılış yönleri çocuklara zor geliyor” şeklinde görüş belirtirken, K7 öğretmeni “öğrenciler okula hazırlıksız geldiği zaman veya dersi dinlemedikleri zaman sorun yaşıyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

1.Sınıf öğretmenleri materyal eksikliği temasında yaşadıkları zorlukları kaynak kitap eksikliği (K4)şeklinde belirtmiştir. K4 öğretmeni bu konuya ilişkin görüşünü“devletin verdiği kaynaklar çok yetersiz, kaynak sıkıntısı yaşıyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

1.sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi temasında yaşadıkları zorluklar kurallar oluşturma (K5) şeklinde belirtmiştir. K5 öğretmeni “öncelikle kuralları oturtmada zorluk yaşıyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

1.sınıf öğretmenleri öğrenme- öğretme süreci temasında yaşadıkları zorlukları; okuma-yazma(K5,K9) ve kavram yanılgısı varlığı (K10) olarak belirtmişlerdir. Örneğin okuma –yazma da K5 öğretmeni “okuma-yazmadaki ilerlemeleri takip etmek uzun zaman alıyor ve yoruyor.” şeklinde görüş belirtirken, K10 öğretmeni kavram yanılgısı varlığına ilişkin yaşadığı zorluğu “ Sınıfları okutmanın en büyük zorluğu öğretmenden öğrenmesi gereken harfleri başkasından ve yanlış şekilde öğrenmesi ve bunun sonucunda yenisini öğrendiğinde hem öğrencinin hem öğretmenin zorlanması şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın cevap aradığı ikinci soru, 1.sınıf öğretmeni olmanın sosyal hayata yansımalarına ilişkin görüşleri ortaya koymaktır. Bu amaçla öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: 1. Sınıf öğretmeni olmanın sosyal hayata yansımalarına ilişkin katılımcı görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Katkı sağladı	Sabretmeyi öğrenme	K1
Sosyal hayatıma herhangi bir etkisi olmadı		K2, K8
Sosyal Hayatımı Kısıtladı	Daha fazla Materyal Hazırladığım için	K3
	İş Yükünü Artırdığı için	K4, K7
	Ev İşleri Aksattığı için	K5
	Eve İş Götürdüğüm için	K6, K3
	Aşırı Yorgun Olduğum için	K9, K11
	Derse Hazırlık	K10

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılar 1.sınıf öğretmeni olmanın sosyal hayatlarına yansımalarına yönelik görüşleri; katkı sağladı, sosyal hayatıma herhangi bir etkisi olmadı, sosyal hayatımı kısıtladı temaları altında toplanmıştır. Katkı sağladı temasında; sabretmeyi öğrenme (K1) kodu elde edilirken, sosyal hayatımı kısıtladı temasından ise; daha fazla materyal hazırlama (K3), iş yükünü artırma (K4, K7), ev işlerini aksatma (K5), eve iş götürme (K6, K3), aşırı yorgun olma (K9, K11), derse daha fazla hazırlık yapma (K10) kodları elde edilmiştir.

Katılımcılar katkı sağladı teması altında sabretmeyi öğrenmeyi K1 öğretmeni “daha çok sabretmeyi öğrendim, tahammül eşiğim arttı.” şeklinde ifade ederken, sosyal hayatıma herhangi bir etkisi olmadı temasında (K2, K8), öğretmenlerinden K2 “sosyal hayatıma olumsuz etkisi yok.” şeklinde ifade etmiştir. Sosyal hayatımı kısıtladı temasında, daha fazla materyal hazırlığı, iş yükünün artması, ev işlerini aksaması, eve iş götürme, aşırı yorgunluk ve derse daha fazla hazırlık yapma şeklinde belirtmişlerdir. Örneğin iş yükünü artmasında (K4, K7) öğretmenlerinden K4 “ işten yorgun döndüğüm için hafta içi sosyal bir faaliyette bulunamıyorum” şeklinde, ev işleri aksamasında K5 öğretmeni “ev işleri aksıyor, bazen yemek bile yapamayacak kadar yorgun oluyorum ” şeklinde ifade etmiştir. Eve iş götürmede (K6, K3) öğretmenlerinden K6 “1.sınıf okuturken sadece okulda çalışmıyorsunuz. Evde de hangi çalışmalarını vereceğinizi, hangi etkinlikler yapacağınızı planlamanız gerekiyor. Bu yüzden eve iş götürme yükümlülüğümüz oluyor ” şeklinde ifade ederken, aşırı yorgun olmada (K9, K11) öğretmenlerinden K9 “ 1.sınıf okutmak bir öğretmen için çok yorucu olduğundan eve yorgun dönmekteyim, bu durumda sosyal hayatımı olumsuz etkilemektedir.” şeklinde ifade etmiştir. Derse daha fazla hazırlıkta K10 öğretmeni “ derse etkinlik, oyun hazırlayıp gitmek gerektiği için yorucu olmaktadır” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın cevap aradığı üçüncü soru, Sınıf öğretmenlerinin velilerle iletişimde yaşadığı zorluklara ilişkin görüşleri ortaya koymaktır. Bu amaçla öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: 1. Sınıf öğretmenlerinin velilerle iletişimde yaşadığı zorluklara ilişkin katılımcı görüşleri

TEMA	KODLAR	KATILIMCILAR
Eğitim- Öğretime Farklı Anlam Yükleme.	Aşırı Beklenti	K11,K5, K2
Mesleğe müdahale	Yönlendirmeye Çalışmak	K11, K6, K5
	Ödevleri Fazla Bulma	K9
Pedagoji Eksikliği	Öğrenciye Olumsuz Tutum	K3, K10
	İlgisizlik	K1,K2,K4,K6,K7,K8,K10

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların velilerle iletişimde yaşadığı zorluklara yönelik görüşleri; eğitim- öğretime farklı anlam yükleme, mesleğe müdahale, pedagoji eksikliği temaları altında toplanmıştır. Eğitim- öğretime farklı anlam yükleme temasında; aşırı beklenti(K11, K5, K2) kodu , mesleğe müdahale temasında; yönlendirmeye çalışmak (K11, K6,K5) kodu ve ödevleri fazla bulma (K9) kodu, pedagoji eksikliği temasında ise; öğrenciye olumsuz tutum(K3,K10) ve ilgisizlik (K1,K2,K4,K6,K7,K8,K10) kodları elde edilmiştir.

Eğitim- öğretime farklı anlam yükleme teması altında aşırı beklentiye(K11, K5, K2) ilişkin K2 öğretmeni görüşünü’’ veliler dünya da kendi çocuğundan başka bir çocuk yokmuş gibi davranıyorlar.’’ şeklinde ifade ederken, mesleğe müdahale temasında, yönlendirmeye çalışmada(K11,K6,K5) öğretmenlerinden K6 ‘’dönemimiz velileri öğretmenin işine karışmayı kendilerine görev edinmişler, bu yüzden verilen etkinliği beğenmeme gibi şeylere maruz kalabiliyoruz.’’ şeklinde, ödevleri fazla bulmada K9 öğretmeni ‘’ veli çocuğun akademik başarısını sormamakla birlikte öğretmenin vermiş olduğu ödevler fazlalığından dolayı itiraz etmektedir.’’ şeklinde ifade etmiştir. Pedagoji eksikliği temasında, öğrenciye olumsuz tutum geliştirmeyi (K3, K10) öğretmenlerden K10 ‘’çocuklarına gerekli özen göstermiyor, çocuğun kendi başına bir şeyler öğrenmesini istiyor ‘’ şeklinde, ilgisizliği (K1,K2,K4,K6,K7,K8,K10) öğretmenlerinden K2 ‘’veliler yeterince ilgilenmiyorlar’’ şeklinde ifade ederken K4’’ilgisiz veliler yüzünde sınıfta seviye farkları oluşuyor’’ şeklinde ifade etmiştir.

Tartışma ve sonuç

Bu çalışmada temel eğitimde birinci sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki zorlukların, birinci sınıf öğretmeni olmanın sosyal hayatlarına yansımalarının ve velilerle yaşadıkları zorlukları neler olduğu sorularına cevap aramak amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre 1.sınıf öğretmeni olmanın mesleki açıdan, sosyal hayat bakımından, velilerle ilişki bakımından birçok zorlukları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada birinci sınıf öğretmenlerinin velilerle eğitim ve öğretim müdahale etme konusunda zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu destekleyen araştırma sonucu bulunmaktadır. (Karataş ve Çakan ,2018). Velilerle yaşanan diğer zorluk olarak velilerin ilgisiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen bir çok araştırma sonucu bulunmaktadır (Atmaca, 2004; Çelik, 2005; Dağdeviren; 2009 Yapıcı ve Yapıcı).

Araştırmanın diğer bir sonucunda sınıf öğretmenleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi konusunda zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma sonucu bulunmaktadır (Karataş ve Çakan, 2018).

Araştırmanın diğer bir sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynak kitap eksikliği konusunda zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma sonucu bulunmaktadır (Karataş ve Çakan, 2018).

Öneriler

Bu çalışma temel eğitimde 1. Sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Bu çalışmaya yönelik öneriler:

- Araştırma sonucuna bakıldığında velilerle zorluklar yaşandığı belirtilmiştir. Bunun için velilere eğitim seminerleri verilebilir.
- Diğer bir araştırma sonucuna bakıldığında öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile ilgili zorluk yaşadıkları belirtilmiştir. Bunun için öğrencilerin okul öncesine eğitime gönderme de daha fazla özen gösterilebilir. Çünkü orada psikomotor becerileri daha gelişiyor zihinsel olarak daha hazır hale gelebiliyor.
- Diğer bir araştırma sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları kaynak kitap eksikliği konusunda zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun için öğretmenlere kaynak kitap temini kolaylaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, A. R. (2009). *Öğretmen – Öğrenci İlişkilerinde Empati ve Öğretmenlerin Rol Modelliği Üzerine*. Din Bilimleri Akademik Dergisi, 9(4), 75-84.
- Atmaca, F. (2004) *Sınıf öğretmenlerinin motivasyon durumlarının incelenmesi* (Ağrı ili örneği),Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelik, Ö., & Çelik, M. A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Bir Meslek Olarak Sınıf Öğretmenliğine İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 75-91.)
- Çelik, N. (2005). *Okul aile sorunlarında yaşanan sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dağdeviren, İ. (2009). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet

Üniversitesi, Sivas.

Demir, E. & Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğretmen görüşleri

Akademik Bakış Dergisi, 53, 38-57.

Eskicumalı, A. (2004). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. İçinde Y. Özden (Ed.).

Öğretmenlik mesleğine giriş. (3. Baskı). (ss.2-31). Ankara: Pegem A.

Gömleksiz, N., Ülkü, A.K., Biçer, S. ve Yetkiner, A. (2010). *Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması*. e-Journal of New World Sciences Academy, 5 (3); 12 -23. [Çevrim-içi: <http://www.newwsa.com/upload/makale/NWSA-624-3-3.pdf>] Erişim tarihi:10.10.2010.

Johnson,B.,& Christensen, L.(2004).*Educationalresearch: quantitative, qualitative and mixedapproaches*. Boston: Pearson EducationInc.

Karataş, K. ve Çakan, S (2018). *Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları*. Bismil ilçesi örneği. İlköğretim Online, 17(2), 834-847.

Özkan Ç., Meral A.Ç. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Bir Meslek Olarak Sınıf Öğretmenliğine İlişkin Metaforik Algılarının KarşılaştırılmasıI1 Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 75 Haziran 2017 Cilt 19 Sayı 1 (75-91)

Süleyman Sarıbaş, Gonca Babadağ. Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi www.e-ajeli.com [AnatolianJournal of EducationalLeadershipandInstruction] e-ISSN:2148-2667 2015 – 3 (1), 18-34

Yapıcı, M. Ve Yapıcı, Ş. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar*. Üniversite ve Toplum, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 3(3), 25.01.2015 tarihinde <http://www.universitetoplum.org/text.php3?id=142> adresinden edinilmiştir.

BÖLÜM 8

***ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN STATÜSÜNE YÖNELİK
YAPILAN ARAŞTIRMALARIN EĞİLİMLERİ***

***Doç. Dr. Serkan ÜNSAL
Selçuk KABA***

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN STATÜSÜNE YÖNELİK YAPILAN ARAŞTIRMALARIN EĞİLİMLERİ

Serkan ÜNSAL

Doç. Dr. ,Sütçü İmam Üniversitesi

Selçuk KABA

Sütçü İmam Üniversitesi

Sosyolojinin önemli kavramları içerisinde yer alan statü kavramı meslekler için kullanıldığında herhangi bir mesleğin diğer meslekler içerisinde ki görece olarak konumunu ifade eder. Öğretmenlik mesleğinin statüsü ise öğretmenliğin meslekler içerisindeki görece olarak konumu şeklinde tanımlanır (Fwu&Wang, 2002). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü ise birçok faktör etkilemektedir. Symeonidis (2015), öğretmenlik mesleğinin statüsünün birçok faktör ve bağlamdan etkilendiği için çok yönlü ve karmaşık bir kavram olduğunu, Aydın, Demir ve Erdemli (2015) ise öğretmenlik mesleğinin statüsünün ise toplumdan topluma değiştiğini belirtmektedir. Öğretmenliğin statüsünü belirleyen faktörleri Özoğlu, Gür ve Altunoğlu (2013) şu şekilde sıralamaktadır:

1-Mesleğin ekonomik getirisi

2-Mesleğe girişteki eğitim süresi

3-Çalışma Koşulları: Öğretmene tanınan yetki ve özerklik

4-Basının mesleğe yönelik ilgisi: Mesleğin basında nasıl ve ne kadar yer aldığı

5-Mesleki standartların gelişmişliği: Mesleğe giriş /çıkartılma standartlarının açıkça belirlenmiş olmasıdır.

Hall ve Longton (2006) ise bir mesleğin statüsünü belirleyen faktörleri, para, insanları etkileme gücü, toplum tarafından onaylanma, ve mesleğin insanlar üzerindeki etkisi olarak değerlendirmiştir. Guerriero (2017) ise öğretmenlik mesleğinin statüsünü belirleyen faktörleri, maaş ve çalışma şartları, potansiyel adayların kalitesi, mesleğe ulaşmadaki kolaylık, mesleki özerklik, medya, müşteri olarak çocuklar, bilgi ve beceri uzmanlığı, hesap verilebilirlik ve performans değerlendirme, kariyer gelişimi ve ilerleme, başlangıç ve hizmet içi eğitim, arz ve talep, mesleği kadınların tercihi şeklinde sıralamıştır.

Mesleklerin konumunu belirlemek amacıyla yapılan mesleki statü araştırmaların da son dönemlerde bir artış görüldüğü söylenebilir. Türkiye’de yaklaşık bir milyon mensubu bulunan öğretmenlik mesleğinin statüsünü çeşitli açılardan inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda ki genel yönelimlerin ne olduğunu belirleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum araştırmacılar açısından bir eksiklik olarak düşünülmüştür. Öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik yapılan çalışmaların sistemli olarak toplanması ve analiz edilmesini amaçlayan bu çalışmayla alanda bahsedilen eksikliğin giderilmesi beklenmektedir. Bununla birlikte bu çalışma öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik yapılan çalışmaların konu ve model açısından genel yönelimini tespit etmesiyle, alandaki eksiklik ve ihtiyaçların sistemli bir şekilde görülmesine bundan sonraki çalışmalarda araştırmacıların neler yapmaları gerektiği konusunda da yol göstermesi beklenmektedir. Bu açıklamalar eksenin de araştırmanın problem durumu; 1990-2019 yılları arasında öğretmenlik mesleğinin statüsü alanında Türkiye de yapılan araştırmalar çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde nasıl bir dağılım göstermektedir? şeklinde oluşturulmuştur. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İncelenen araştırmalar, türlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. İncelenen makaleler konu alanı, modeli, yöntemi, örnekleme, veri toplama aracı ve analizine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. İncelenen tezler konu alanı, modeli, yöntemi, örnekleme, veri toplama aracı ve analize göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. İncelenen bildiriler konu alanı, modeli, yöntemi, örnekleme, veri toplama aracı ve analize göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Nitel araştırma deseniyle yürütölen bu çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgularla ilgili yazılı materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım ve şimşek, 2016).

Araştırma Materyali

Araştırmanın verileri öğretmenlik mesleğinin statüsü üzerine yapılan sekiz tez, dokuz makale, iki kongre bildirisinden oluşmaktadır. Bunlarla beraber konuyla ilgili bir teze, bir kongre bildirisine ulaşılamadığı için araştırmada analiz dışı bırakılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama sürecinde zaman aralığı olarak 1990-2019 arası belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğinin statüsü ile ilgili; statü, mesleki statü, öğretmenlik mesleğinin statüsü başlıkları anahtar kavramlar olarak belirlenmiştir. Araştırmalar YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Arama Motoru, Google Akademi de yapılmıştır. Tarama sonucunda 21 kaynak belirlenmiş fakat bu kaynaklar içerisinde araştırma raporu olan ve içeriğine ulaşılamayan iki çalışma çıkarılmıştır. Araştırma için ulaşılan veriler sekiz tez, dokuz makale, iki kongre bildirisi olmak üzere 19 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi ile elde edilen araştırma verileri, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizin amacı, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Bu çalışmada da yapılan tarama sonucunda ulaşılan 19 çalışma; araştırmanın türü, araştırmanın konusu, araştırmanın modeli, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri bakımından incelenmiştir. Belirtilen değişkenlere göre bir tablo oluşturulmuş, incelenen her çalışma tablolarda yer alan uygun başlıkların altına yerleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen 19 verinin; araştırmanın türü, araştırmanın konusu, araştırmanın modeli, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri bakımından incelenmesi sonucunda elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İncelenen araştırmaların türlerine göre nasıl bir dağılım gösterdiğinin belirlenmesine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1

Yapılan Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı.

Soyadı ve Yayın Yılı	Ulusal Bildiri	Uluslararası Bildiri	Ulusal Makale	Uluslararası makale	Lisansüstü Tez
Bozbayındır,(2019)				X	
Ünsal, (2018)				X	
Aydın, Canavar Ve Akkın, (2018)				X	
Yaman, Yaman Ve Eskicumali(2001)				X	
Göker Ve Gündüz (2017)			X		
Arslanoğlu, (1992)			X		
Balcı, (1991)			X		
Merter,(1996)				X	
Tok,(1995)				X	
Gökırmak, (2006)					X
Turan, (2007)					X
Torun, (2010)					X
Öztaş,(2010)					X
Özkale, (2016)					X
Ulutaş, (2017)					X
Mutluer, (2018)					X
Kara, (1996)					X
Mutluer ve Yüksel, (2019)		X			
Karaman, Acar, Kılıç, Buluş ve Erdoğan, (2013)	X				

Tablo 1 incelendiğinde, 1990-2019 yılları arasında da öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik 19 çalışmanın yapıldığı, bu çalışmaların sekizinin lisansüstü tez, dokuzunun makale, ikisinin de kongre bildirisi olduğu görülmektedir. Yazılan tezlerin tamamı yüksek lisans tezidir. Makalelerin altısının uluslararası, üçünün de ulusal makale olduğu görülmektedir. Ulaşılan iki bildirinin birisi uluslararası diğeri de ulusal bildiridir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İncelenen makalelerin konu alanı, modeli, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı ve analize göre nasıl bir dağılım sergilediğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.

Yapılan makalelerin konu alanı, modeli, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı ve analize göre dağılımı.

Kronolojik sıra	Konu alanı	Modeli	Yöntem	Çalışma grubu	Veri toplama aracı	Analize göre dağılımı	Ulusal makale	Uluslararası makale
Bozbayındır, (2019)	Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurlar	Nitel	Durum çalışması	Öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Betimsel, içerik, frekans analizi		X
Göker Ve Gündüz, (2017)	Öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları	Nitel	-	-	-	-	X	
Ünsal, (2018)	Öğretmenlik mesleğinin statüsü	Nitel	Olgu bilim	Öğretmenler ve uzmanlar	Balık kılıcı diyagramı ve yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi		X
Aydın, Canavar, ve Akkın, (2018)	Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü	Nicel	Tarama	Öğretmenler	Ölçek	Betimsel istatistikler, t testi, tek yönlü varyans analizi		X
Eskicumali, Yaman Ve yaman, (2001)	Öğretmenlik mesleğinin sosyo ekonomik statüsü	Nicel	Tarama	Öğrenciler	Anket	T testi ve frekans dağılımları		X
Arslanoğlu, (1992)	Öğretmenlerin sosyal Statüleri ve ekonomik durumları	Nitel	-	-	-	-	X	
Balcı, (1991)	Öğretmenlerin sosyal statüsü ve ödüllendirilmesi	Nitel	-	-	-	-	X	
Merter, (1996)	Öğretmenin geleceği ve statüsü	Nicel	Tarama	Öğrenciler	anket	Betimsel İstatistik		X
Tok, (1995)	Türkiye'de öğretmenin statüsü	Nitel	-	-	-	-		X

Tablo 2 incelendiğinde, makalelerin öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen etmenler, öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları, öğretmenlik mesleğinin statüsü, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, öğretmenlik mesleğinin sosyo ekonomik statüsü, öğretmenlerin sosyal statüleri ve ekonomik durumları, öğretmenlerin sosyal statüsü ve ödüllendirilmesi, öğretmenlik mesleğinin geleceği ve statüsü, Türkiye de öğretmenin statüsü ile ilgili konularda

yazıldıkları tespit edilmiştir. Çalışmaların altısı nitel, üçünde ise nicel model kullanılmıştır. Nicel çalışmalarda tarama yöntemi kullanılırken, nitel de ise olgubilim ve durum çalışması kullanılmaktadır. Makalelerin dördünde ise yöntem belirtilmemiştir. Örneklem olarak üç makalede öğretmenler seçilirken bir makalede ise öğretmenlerle birlikte uzmanlar seçilmiştir. İki makale de öğrenciler, dört makalede örnekleme yer verilmemiştir. Çalışmalarda veri toplama aracı olarak iki makale de anket, birinde ölçek, birinde yarı yapılandırılmış görüşme formu, birinde balık kılıcı diyagramı ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Dört makale de veri toplama aracı bulunmamaktadır. Yapılan çalışmaların birinde betimsel, içerik ve frekans analizi, birinde içerik analizi, birinde t testi ve tek yönlü varyans analizi, birinde t testi ve frekans dağılım analizi, birinde betimsel istatistik, dördünde de analiz yöntemi kullanılmamıştır. Tablomuzdaki dokuz makaleden üçünün ulusal makale, altısının uluslararası makale olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İncelenen tezler konu alanı, modeli, yöntemi, çalışma grubu veri toplama aracı ve analize göre nasıl bir dağılım gösterdiğinin belirlenmesine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

İncelenen tezlerin konu alanı, modeli, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı ve analize göre dağılımı

Kronolojik sıra	Konu alanı	Modeli	Yöntem	Çalışma grubu	Veri toplama aracı	Analiz	Yüksek lisan tezi
Mutluer, (2018)	Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü	Nitel	Olgu bilim	Öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Olgu bilimsel analiz	X
Ulutaş, (2017)	Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü	Nitel	-	Öğretmenler	Soru formu	İçerik analizi	X
Özkale, (2016)	Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalmasının nedenleri, çözüm öneriler.	Nitel	Olgu bilim	Öğretmenler	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	X
Torun, (2010)	Farklı statülerdeki öğretmenlerin mesleğe bakışı	Nitel-Nicel	-	Öğretmenler, yöneticiler	Görüşme formu	Betimsel istatistik	X
Öztaş, (2010)	Öğretmenlerin statülerine göre mesleki aidiyetleri.	Nicel	Tarama	Öğretmenler	Anket	t testi ve – tek yönlü varyans analizi	X
Turan, (2007)	Öğretmenlerin statülerine göre kariyer bsmk. yüksel. değerlendirilmesi.	Nicel	Tarama	Öğretmenler-yöneticiler	Anket- öz değerlendirme formu	Tek yönlü varyans analizi, t testi	X
Gökırmak, (2006)	Öğretmen statüleri	Nicel	Tarama	Öğretmenler	Anket	Tek faktörlü	X

						varyans analizi, t testi.	
Kara, (1996)	Öğretmenlerin statü düzeyleri	Nicel	Tarama	Öğretmenler	Anket	t testi, varyans analizi	X

Tablo 3 incelendiğinde, Türkiye de toplamda sekiz lisansüstü tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Yapılan tezlerin tamamı yüksek lisans tezidir. İki tez mesleğin sosyal ve toplumsal statüsü, bir tez mesleğin statüsünü olumsuz etkileyen etmenler, bir tez öğretmenlerin gözünden mesleğin statüsü, bir tez öğretmenlerin statü düzeyi, bir tezde statü düzeyine göre mesleki aidiyeti konu edinmektedir. Bir tezde öğretmenlerin çalışma statülerine göre kariyer basamaklarında yükselmeleri, diğer bir tezde de öğretmen statüleri ile ilgili öğretmen görüşleri irdelenmektedir. Tezlerden dördü nicel yöntem, üçü nitel, biriside hem nitel hem nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Tezlerden ikisi olgubilim, dördü tarama yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmaların tamamında çalışma grubu olarak öğretmenler seçilmiştir. İki tezde de öğretmenlerle beraber yöneticiler de araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak ikisinde yarı yapılandırılmış görüşme formu, birinde soru formu, birinde görüşme formu, tezlerin dördünde de anket kullanılmıştır. Tezlerin birinde de anketle beraber öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Analiz yöntemi olarak dördün de varyans analizi ve t testi, birinde betimsel istatistik, ikisinde içerik analizi, birinde de olgu bilimsel analiz kullanılmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İncelenen kongre bildirilerinin konu alanı, modeli, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı ve analize göre nasıl bir dağılım sergilediğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4.

Kongre çalışmalarının konu alanı, modeli, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı ve analize göre dağılımı.

Kronoloji k sırası	Konu alanı	Model i	Yöntem	Çalışma grubu	Veri toplama aracı	Analiz	Uluslararası	Uluslararası
Mutluer Ve Yüksel, (2019)	Emekli öğretmenleri n statü görüşleri	Nitel	Olgu bilim	Emekli öğretmenle r, çalışan öğretmenle r	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Olgu bilimsel analiz yöntem i, içerik analizi	X	
Karaman, Acar, Kılıç, Buluş ve Erdoğan, (2013)	Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı.	Nitel	Olgu bilim	öğretmenle r	Yapılandırılmış iş mülakat	İçerik analizi		x

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin statüsü ile ilgili biri ulusal ve diğeri uluslararası olmak üzere iki bildiri bulunmuştur. Bildirilerin her ikisinde de nitel model kullanılırken yöntem olarak olgubilimi tercih edilmiştir. Çalışma grubunu öğretmenler ve emekli öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak her iki bildiride de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup, analiz yöntemi olarak bir bildiride olgu bilimsel analiz yöntemi ve içerik analizi kullanılırken, diğeri bildiride ise sadece içerik analizi kullanılmıştır.

Sonuç Ve Tartışma

Türkiye de Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü hakkında yapılan çalışmaların sistematik açıdan incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada on dokuz çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan sekizi yüksek lisans tezi, dokuzu makale, ikisini ise kongrelere sunulan bildiriler oluşturmaktadır. Araştırma için belirlenen zaman aralığı göz önünde bulundurulduğunda bu sayının oldukça yetersiz olduğu söylenebilir. Bu sonucun çıkmasında bu alanda mevcut çalışmaların fazla olduğu düşüncesi etkili olabilir.

İncelenen çalışmalarda öğretmenlik mesleğinin farklı statülerinde görev yapan öğretmenlerin ve uzmanların görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin statü durumu, sosyo- ekonomik durumu, saygınlığı, diğeri mesleklere göre durumu, özlük hakları, öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olmasının sebepleri ve çözüm önerileri üzerinde durulmaktadır. Yapılan çalışmaların daha çok mesleğin ekonomik durumu ve özlük hakları üzerine yoğunlaşmaktadır. Bununla ilgili (Merter, 1996; Balcı, 1991; Arslanoğlu, 1992; Eskicumali ve arkadaşları, 2001; Göker ve Gündüz, 2017; Ünsal, 2018) Bu alanda farklı başlıklar da çalışmaların azlığı veya olmaması çalışmada elde edilen dikkat çekici bir sonuçtur.

Yapılan çalışmalarda nitel, nicel ve karma yöntemler kullanılmıştır. Nitel çalışmaların daha fazla tercih edilmesinde araştırmacılar öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik daha zengin ve derin bilgiler elde etmeyi amaçlamaların dan kaynaklanabilir. Nicel çalışmaların sayısının da çok olduğu, karma yönteminde az kullanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmanın öğretmenlik mesleğinin statüsü olmasından dolayı örneklem veya çalışma grubu olarak öğretmenler tercih edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarına yer veren (Yaman Yaman, & Eskicumali, 2001; Merter, 1996) çalışma bulunmakla birlikte çok az çalışmada uzmanlara yer verilmiştir (Ünsal,2018). Ancak toplumun diğeri paydaşlarının öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik (öğrenci, veli, yardımcı personel, gibi) görüşlerini içeren çalışmaların olmaması bir eksiklik olarak düşünülebilir.

Yine yapılan çalışmalarda öğretmenlik mesleğinin statüsü artırmaya yönelik çok sayıda çözüm önerileri geliştirilmiştir. Ancak hala öğretmenlik mesleğinin statüsünün istenilen noktada olmaması araştırmacılar tarafından geliştirilen önerilerin uygulamaya geçmemesi, araştırmacıları bu konuda daha fazla çalışma yapmaktan alıkoyan bir neden olarak düşünülebilir.

Sonuçlar ışığında şu öneriler sıralanabilir: konuyla ilgili öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik diğeri paydaşların da dahil edildiği çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü farklı açılardan ele alacak çalışmalar yapılabilir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı

düzenli aralılıklarla daha geniş örneklem kümesi üzerinde öğretmenlik mesleğinin statüsünü belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aydın, İ. Demir, T.G, Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *Anthropologist*, 22(2): 146-156 (2015).
- Aydın, R., Canavar, O., & Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(21) 965-989.
- Arslanoğlu, İ. (1992). Öğretmenin sosyal statüsü ve ekonomik durumu. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 21-33.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Etkileyen Unsurların Öğretmen Görüşleri Temelinde İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104.
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin Sosyal Statüsü ve Ödüllendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 121-128.
- Eskicumali, A., Yaman, H., & Yaman, E. (2001). Öğretmenlik Mesleğinin Sosyo-Ekonomik Statüsü / Bu Mesleğin Bir Bayan Mesleği Haline Dönüşmesi Durumu ve Eğitim Fakültesi Üzerine Bir Araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(53) 53-67.
- Fwu, B.J., & Wang, H. H. (2002). The social status of teachers in taiwan. *Comparative Education*, 38(2), 211-224.
- Gökırmak, A. (2006). Öğretmen statüleri üzerine bir araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). *Yeditepe Üniversitesi, İstanbul*.
- Guerriero, S. (2017). Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession, OECD Publishing, Paris <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695> adresinden erişildi.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya Ölçeğinde Öğretmenlerin Saygınlık Statüsü ve Özlük Hakları. *Milli Eğitim*, 46(213), 177-196.
- Hall, D and Langton, B (2006) *Perceptions of the status of teachers ministry of education*. New Zealand ISBN: 0-478-13500-9.
- Karaman, M., Acer, A., Kılınç, O., Buluş, U. ve Erdoğan, Ö. (2013). Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin gözüyle öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II* 104-111.
- Kara, E. (1996). Öğretmenlerin Statü Düzeyleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) . *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Merter, F. (1996). Öğretmenlik mesleğinin geleceği ve statüsü. *Yeni Türkiye Dergisi*, (7), 396-411.
- Mutluer, Ö. (2018). Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsü: Bir Olgubilim Çalışması (Yüksek Lisans Tezi). *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa*.
- Özoğlu, M. Gür. B.,S. ve Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye'de ve Dünyada Öğretmenlik*. Eğitim Bir-Sen Yayınları. Araştırma Dizisi 10.

- Özkale, U. S. (2016). Öğretmenlik Mesleğinin Toplumdaki Statü ve Saygınlığının Azalmasının Nedenleri ve Önerileri (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Öztaş, S. (2010). Kadrolu, Sözleşmeli ve Ücretli Statüye Göre Öğretmenlerin Mesleki Aidiyet Duygusunun Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgül, M. ve Yüksel, S.(2019). Emekli VE Kıdemli Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsü Hakkındaki Görüşleri. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongres kitabı (ss. 212-226). Ankara: Hacetepe Üniversitesi.
- Symeonidis,V.(2015). The status of teachers and the teaching profession a study of education unions' perspectives. Education International Research Institute, Belgium.
- Torun, F. (2010). Farklı Statülerde Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Tok, T. N. (1995). Türkiye'de öğretmenin statüsü. Çağdaş Eğitim Dergisi, 20(215), 42-44.
- Turan, B. (2007). Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliliklerin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüne İlişkin Bir Pareto Analizi. Sakarya University Journal of Education, 8(2), 111-130.
- Ulutaş, P. (2017). Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.

BÖLÜM 9

ALTIN KÖPRÜ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTABINDA (B2 SEVİYESİ) BULUNAN GÖRSELLERİN KÜLTÜR AKTARIMI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Okutman Sibel BARCIN

ALTIN KÖPRÜ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTABINDA (B2 SEVİYESİ) BULUNAN GÖRSELLERİN KÜLTÜR AKTARIMI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
THE INVESTIGATION OF THE RENDERING OF CULTURAL PECULIARITIES THROUGH VISUAL REPRESENTATIONS IN THE TURKISH LANGUAGE TEACHING TEXTBOOK 'THE GOLDEN BRIDGE'

Sibel BARCIN

Okutman, Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi

ÖZET

Türkçe öğretimi sürecinde ders kitaplarında yer alan görsellerin ders ortamını daha zevkli hâle getirmede önemli bir yeri vardır. Görseller öğrencinin görme duyusunu uyarır ve öğretimin daha etkili olmasını sağlar. Ders kitabında öğrenciye yanlış yönde bilgi veren görseller bulunmamalıdır. Bu sebeple görselleri seçerken amaca uygun olması, öğrencinin gelişim ve algı düzeyine hitap etmesi gibi hususlarda dikkat edilmelidir.

Dil öğretimi sadece dile ait unsurların öğretimi ile gerçekleşmez. Kültüre ait değerlerin de öğrenciye aktarımı önemlidir. Öğreten, kültür aktarımı için oluşan fırsatları dengeli bir biçimde değerlendirmelidir. Örneğin ders ortamında öğrencinin kendi kültürüne ait beden dilindeki mesajı fark ederek hedef dilde o hareketin karşılığını söyleyebilir. Bu çalışmada Altın Köprü Türkçe Öğretimi ders kitabında tanıtılan kültürle ilgili görsel bulgular doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış ve bu görsellerin kültür aktarımı açısından katkıları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil ve Kültür, Görseller, Ders Kitabı, Altın Köprü, Orta Düzey.

Abstract

Visual representations in the textbook play an important role in creating the atmosphere of taking pleasure from learning Turkish language in the class. Pictures reflect the visual perception of students leading to the effective learning. There should be no pictures teaching wrong things in the book. Visual representations need to be suitable for the criteria aimed and an attention should be paid to the mental development of the children.

Language teaching process is realized not only with teaching the linguistic elements of a language but through the rendering the cultural peculiarities to the learners as it is also important. A teacher should consider the possibilities for transferring the cultural peculiarities in a balanced way. As an example the teacher can say the equivalent word in the target language for a body language message made by a student possessing another cultural background. Culture related visual representations in the Turkish language teaching textbook “The Golden Bridge” were collected in accordance with the method of documents review. Those visual representations were found influential regarding the rendering of cultural peculiarities.

Key Words: Language and Culture, Visual Representations, Textbook, The Golden Bridge, Intermediate Level.

Giriş

Dil ve Kültür İlişkisi

Toplumun bir parçası olan kültür, dil aracılığıyla nesilden nesile aktarılarak genişler. Dil ile kültür bir bütünün parçaları gibidir. Birleştirilen parçacıklar bir topluma özgü maddi ve manevi değerleri oluşturur.

Dil öğrenme sürecinde öğrenci ders kitapları, karikatür, resim, poster, film gibi görsel araçlar yoluyla hedef dili hem daha etkili öğrenebilir hem de kültürünü daha iyi fark edebilir.

Elbir ve Aka'nın (2015: 383) belirttiği gibi bir kişinin bir dili öğrenebilmesi ve o dili etkili bir biçimde kullanabilmesi için o dilin kültürüne ait malzemeleri biliyor olması gerekir. Sadece dilin yapısını bilerek o dili etkili bir şekilde kullanmak mümkün değildir. Dil bir toplumun kültürünü yansıtan en önemli toplumsal parçadır. Bu gerçeklikten yola çıkarak, dili tam anlamıyla öğrenebilmenin yolunun, o dili konuşan topluluğun tarihini, geleneklerini, adetlerini, yaşam tarzını bilmekten geçtiği ifade edilebilir.

Bölükbaş ve Keskin'in (2010: 233) belirttiği gibi yeni bir dil öğrenen kişinin o dili yetkin olarak kullanabilmesi için sadece dilin yapısını bilmesi yeterli değildir. Öğrencinin, o dilin hitap, teşekkür, kabul etme, reddetme, önerme gibi kullanımları hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Yani, dil öğrenmek, dil bilgisel yetiye sahip olmanın yanında, hangi durumlarda dilin hangi yapı ve sözcüklerinin kullanılacağını bilmek demek olan iletişimsel yetiye de sahip olmaktır. İletişimsel yetiyi kazanabilmek için de o dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olmak gerekir.

Ders kitaplarına kültür aktarım aracı olarak bakıldığında ders kitaplarının kültürü öğretici rolünü üstlendiği görülür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ders kitaplarının bu rolü üstlenmesi gerekir (Okur ve Keskin, 2013: 1627).

Dil Öğretiminde Görsellik

Yazılı ve görsel materyallerin en önemli niteliği birer kültür taşıyıcısı olmalarıdır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılacak ders kitapları Türk kültürünü yansıtacak nitelikte hazırlanmalıdır. Türk kültürünü yansıtan öğelerle bezeli dil öğretim materyalleri yabancıların Türkçeyi zevkli ve aynı zamanda kalıcı bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlar (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 53).

Demir ve Yapıcı'ya göre (2007: 184) ders kitaplarına seçilen resimler görsel okuma konusunda uzmanlaşmış kişiler tarafından belirlenmelidir ve öğrencinin zihinsel gelişimi göz önüne alınmalıdır.

Artuç'a göre (2013: 82) öğretimi zevkli hâle getirebilecek görsel ve işitsel öğelerle zenginleştirilmiş bağlantılar, öğrenciye ders dışında ders çalışmaya bir başka deyişle öğrenmeyi öğretebilir.

Sınırlı ders araç-gereçleriyle yapılan yabancı dil öğretimi istenilen zamanda istenilen başarıyı sağlayamamaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde istenilen başarıyı elde etmek için derslerin motive edici ve tüm duyuları uyaran yardımcı ders araçlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Değişik zekâ türlerinin öğrencilerde oluşturduğu bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı ve yabancılara Türkçe öğretiminde yardımcı ders kaynakları bu duruma uygun bir şekilde hazırlanmasına özen gösterilmelidir (Arslan ve Adem, 2010: 83).

Görme ve işitme yetilerine hitap eden uygulamalar her zaman dil öğrenenlerin dikkatini çekmekte ve öğrenmeyi daha kalıcı daha etkili kılmaktadır. Çünkü bu iki yetiye sahip olan kişi öğrendiklerini daha hızlı bir şekilde kavramaktadır (Gürdal, 2012: 3).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Altın Köprü Türkçe Öğretimi ders kitabı (B2 Seviyesi) görsellerinin dile ait kültür öğelerini kazandırmasındaki yeterlikleri ve eksikliklerini değerlendirmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ders kitabında yer alan görseller konu ile uyumlu mudur?
2. Ders kitabında bulunan görsellerin kültür aktarımı açısından yeterlikleri ve eksiklikleri nelerdir?

Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi ile ele alınmış ve bu araştırma verileri bu yolla toplanmıştır. “Doküman analizi araştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitimle ilgili araştırmalarda müfredat programları, okul içi ve okul dışı yazışmalar, toplantı tutanakları, ders kitapları, öğrenci kayıtları, öğretmen ve öğrenci el kitapları, ders ve ünite planları vb. dokümanlar kullanılabilir” (Yıldırım- Şimşek 2006: 187). Bu çalışmada doküman analizi olarak “Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B2 Seviyesi)” incelenmiştir.

Sınırlılıklar

Çalışma, “Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B2 Seviyesi)” ile sınırlıdır.

Kültür Aktarımına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Altın Köprü Türkçe öğretimi ders kitabında (B2 seviyesi) bulunan üniteler, bu üniteye yer alan kültür aktarımı ile ilişkili etkinlik adları, konu başlıkları tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B2 seviyesi) Kültür Öğeleri İçeren Görseller

Ünite	Etkinlik Adı	Konu Başlığı	Sayfa Numarası
Toplum ve İnsan (8-23)	Dinleyelim-İşaretleyelim	Ev Alma, Komşu Al	15
Toplum ve İnsan (8-23)	İzleyelim-İşaretleyelim	Vakıflar	15
Doğa ve İnsan (24-39)	Dinleyelim-Tamamlayalım-Eşleştirelim-Sıralayalım	Denizler Beni Çağırıyor	27
Doğa ve İnsan (24-39)	Dinleyelim-Eşleştirelim-İşaretleyelim-Tamamlayalım	Tabiat Olayları ve İnsan	28
Doğa ve İnsan (24-39)	İzleyelim-Yerleştirelim-Tamamlayalım-Eşleylelim	Doğadaki İnsan	31
Doğa ve İnsan (24-39)	Dinleyelim-İşaretleyelim-Eşleştirelim	Doğa İçin Çal	35

Doğa ve İnsan (24-39)	Yerleştirelim	İlkbaharın Üç Habercisi	36
Doğa ve İnsan (24-39)	Okuyalım-Yerleştirelim-İşaretleyelim	Türkiye'nin İlk Kelebek Çiftliği	38
Sinema (40-55)	Dinleyelim-İşaretleyelim-Düzeltilim	Gezici Film Festivali	47
Sinema (40-55)	Okuyalım-İşaretleyelim	Gülerken Ağlayan Adam: Sadri Alışık	48
Sinema (40-55)	Okuyalım-Eşleştirelim-Yeniden Yazalım	Unutulmaz Yönetmenlerin Unutulmaz Filmleri	50
Sinema (40-55)	Dinleyelim-Eşleştirelim-İşaretleyelim	Yaz Akşamlarının Büyüsü: Yazlık Sinema	51
Sinema (40-55)	Okuyalım-Eşleştirelim	Yabancı Değil, Meşkhane	59
Müzik ve Dans (56-71)	İzleyelim-İşaretleyelim	Türk Dünyası Çalgıları	60
Müzik ve Dans (56-71)	Okuyalım-İşaretleyelim	Türk Müziği Türleri	62
Müzik ve Dans (56-71)	Dinleyelim-İşaretleyelim-Eşleştirelim	Bir Türkünün Hikâyesi: Yüksek Yüksek Tepelere	63
Müzik ve Dans (56-71)	İzleyelim-İşaretleyelim	Dünyanın En Eski Bandosu: Mehter	63
Müzik ve Dans (56-71)	Okuyalım-İşaretleyelim	Ney ve Sema	64
Müzik ve Dans (56-71)	Dinleyelim-İşaretleyelim	Bir Sağa Bir Sola Haydi Dansa!	67
Müzik ve Dans (56-71)	Okuyalım-Yerleştirelim-İşaretleyelim	Halay Başı	70
Müzik ve Dans (56-71)	Yerleştirelim- Sıralayalım	Bağlama Aşkı	71
Dile Dair (72-87)	Okuyalım-İşaretleyelim	Ses Bayrağımız Türkçe	72
Dile Dair (72-87)	Okuyalım- İşaretleyelim	Dîvânu Lugâti't- Türk Nasıl Bulundu?	74
Dile Dair (72-87)	Dinleyelim-Eşleştirelim	Türkçenin İki Bayramı	75
Dile Dair (72-87)	İzleyelim-Eşleştirelim-İşaretleyelim	Dilimiz Kimliğimizdir: Prof. Dr. Derya Örs TRT Haber'de	75
Dile Dair (72-87)	Okuyalım- İşaretleyelim	Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesi	80
Dile Dair (72-87)	Okuyalım- İşaretleyelim	Biz Büyük Bir Aileyiz	82
Edebiyat Dünyası (88-103)	Dinleyelim-İşaretleyelim	Türk Halk Edebiyatı: Karacaoğlan	96
Edebiyat Dünyası (88-103)	Okuyalım-Yerleştirelim-İşaretleyelim	Bir Varoluş Serüveni: Edebiyat Dergileri	98
Edebiyat	Okuyalım-Yerleştirelim-	Sessiz Gemi	99

Dünyası (88-103)	Yorumlayalım		
Edebiyat Dünyası (88-103)	İzleyelim-İşaretleyelim-Tamamlayalım	Ayrıntı Sandığı Yahya Kemal	102
Edebiyat Dünyası (88-103)	Tanıyalım-Tanıtalım	İskender Pala Kimdir?	103

Yapılan araştırmalar, etkili bir öğrenme ve kalıcı bir hafıza gücü için, öğrenme esnasında beynin her iki lobunun da öğrenme faaliyetlerinin içine sokulması gerektiğini göstermektedir. Çünkü her iki lob, birbirini tamamlayan fonksiyonlara sahiptir (Akt. Uçkun, 2006: 218).

Türkçe öğretiminin daha etkili olması için ders kitabındaki “Ev Alma, Komşu Al”, “Denizler Beni Çağırıyor”, “Tabiat Olayları ve İnsan”, “Doğa İçin Çal”, “Gezici Film Festivali”, “Yaz Akşamlarının Büyüsü: Yazlık Sinema”, “Bir Türkünün Hikâyesi: Yüksek Yüksek Tepelere”, “Bir Sağa Bir Sola Haydi Dansa!”, “Türkçenin İki Bayramı” ve “Türk Halk Edebiyatı: Karacaoğlan” adlı dinleme-anlama etkinlikleri çeşitli görseller ile desteklenmiştir.

İzleme etkinlikleri öğrencinin hem görme hem de işitme duyusuna hitap eder. Kitapta “Vakıflar”, “Türk Dünyası Çalgıları”, “Dünyanın En Eski Badosu: Mehter”, “Dilimiz Kimliğimizdir: Prof. Dr. Derya Örs TRT Haber’de” ve “Ayrıntı Sandığı Yahya Kemal” adlı izleme etkinliklerindeki görseller öğrenciyi daha da isteklendirebilir.

Öğrenci “Denizler Beni Çağırıyor” adlı dinleme-anlama etkinliği ile dünyayı dolaşan ilk Türk denizcisini; “Doğa İçin Çal” adlı dinleme-anlama etkinliği ile Türk kültürüne ait çeşitli türkülerin adını ve birlikteliğin, dayanışmanın önemini fark edebilir.

Ders kitabında Türk sinemasının önemli şahsiyetlerinden “Gülerken Ağlayan Adam: Sadri Alışık” adlı okuma-anlama çalışması ile Sadri Alışık; “Yaz Akşamlarının Büyüsü: Yazlık Sinema” adlı dinleme-anlama çalışması ile Türk kültüründe “matine” kavramı; “Unutulmaz Yönetmenlerin Unutulmaz Filmleri” adlı okuma-anlama çalışması ile “Hababam Sınıfı” ve “Selvi Boylum Al Yazmalım” tanıtılmıştır. Kırgız öğrenci, yapılan bir hatanın hayatı derinden nasıl etkilediğini anlatan ve saf sevginin gücü olan Cengiz Aytmatov’un “Selvi Boylum Al Yazmalım” adlı uzun hikâyesinin Türk kültüründe de yer edindiğini fark edebilir.

Ders kitabında “Türk Dünyası Çalgıları” adlı izleme çalışması ile öğrenci Türk dünyasına özgü çeşitli çalgıları öğrenmekte; “Bir Türkünün Hikâyesi: Yüksek Yüksek Tepelere” adlı dinleme-anlama çalışması ile bu türkünün Türk kültürünün önemli türkülerinden biri olduğunu ve kınalarda söylendiğini fark etmektedir. Kırgız kültürünün düğün geleneklerinde kına yer almamaktadır. Öğrenci Türk kültürünün kendi kültüründen bir farkını görebilir.

Ders kitabının içindekiler kısmında ilgili ünite tanıtılırken belirli görsellerden faydalanılmıştır.

Ders kitabında “Dünyanın En Eski Badosu: Mehter” adlı izleme çalışması ile mehter; “Bir Sağa Bir Sola Haydi Dansa!” adlı dinleme-anlama çalışması ile kolbastı; “Halay Başı” ve “Bağlama Aşkı” adlı okuma-anlama çalışmaları ile halay ve bağlama tanıtılmıştır. Öğrenci “Bir Sağa Bir Sola Haydi Dansa!” adlı dinleme ile kara corgo ve kolbastıyı karşılaştırabilir.

Ders kitabının “Edebiyat Dünyası” adlı ünitesinde Türk edebiyatının önemli temsilcilerinden Karacaoğlan, Yahya Kemal ve İskender Pala tanıtılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Altın Köprü Türkçe Öğretimi ders kitabı B2 seviyesindeki görseller kültür aktarımı bakımından incelenmiştir. Bu amaçla “Ders kitabında yer alan görseller konu ile uyumlu mudur?” ve “Ders kitabında bulunan görsellerin kültür aktarımı açısından yeterlikleri ve eksiklikleri nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır.

Ders kitabında yer alan görseller öğrencinin seviyesine, gelişim ve algı düzeyine ve ders kitabının amacına uygundur. Ders kitabında dinleme-anlama etkinliklerinde görsellerden yararlanıldığı tespit edilmiştir. Duyma duyusunun yanında görseller ile görme duyusu harekete geçirilmiştir.

Ders kitapları müfredatın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır ve bir öğretmenin öğrenme öğretme ortamını şekillendirmesinde büyük önem taşımaktadır. İçerikle yöntemlerinin uyduğu iyi bir ders kitabının seçimi hem öğretmene hem de öğrenciye istenen hedeflerin kazanılmasında büyük fayda sağlayacaktır (Tanrıverdi ve Tüm, 2015: 30).

Görsellerin bir amacı dört temel beceriyi daha etkili biçimde öğretmektir. Öğrenci görseller yoluyla içeriğe karşı daha çok güdülenme sağlar. Ancak ders kitabında bazı görsellerin ilgili içeriği tam karşılayamadığı gözlemlenmiştir.

Ders kitabındaki görseller öğretim yöntem ve tekniklerini de desteklemektedir.

Türkçe öğretimi sürecinde öğrenci kültüre ait bilgi birikimine sahip oldukça dili kullanma becerisi de gelişecektir. Ancak ders kitaplarında kültür aktarımının dağılımı dengeli olmalıdır. Kültür aktarımı yaparken diğer kültürlere saygı duymak, dengeyi iyi ayarlamak ve kültürü derste serpiştirerek vermek gerekir.

Dil öğreniminde bir kültürler arası iletişim ve etkileşim kaçınılmazdır. Ancak hedef kültürdeki gelenekler ve folklorik unsurların aktarımı gibi konularda öğrenciler detaylara boğulmamalı, yıldırıcı bir tutum sergilenmemelidir (Er, 2018: 96).

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında şu öneriler sunulabilir:

1. Ders kitabında yer alan görsellerin niteliği artırılabilir.
2. Kimi görseller konuyu tam açıklayamamıştır. Ders kitabı oluşturulduktan sonra öğrenciye gösterilerek ön kontrol yaptırılabilir.
3. Altın Köprü Türkçe Öğretimi ders kitabının yanında dört beceriye yönelik farklı materyallerden faydalanılabilir.
4. Sınıf ortamından faydalanılabilir. Duvarlara kültüre özgü çeşitli karikatür, resim asılabilir.

Sonuç olarak Altın Köprü Türkçe Öğretimi ders kitabı B2 seviyesinde etkinlikler için görsellerden yararlanıldığı ve kimi görselin kültür aktarımına katkısı olduğu tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Artuç, S. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Bilişimden Yararlanma: Paragraf Çalışmaları. *IJLET*, 1, 80-91.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Bölükbaş F.ve Keskin F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımında İşlevi, *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Demir, C. ve Yapıcı M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, XI (2), 177-192.
- Elbir, B. ve Aka, F. N. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10 (12), 371-386.
- Er, M. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Mikroagresyon. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language (IJOTFL)*, (92-99).
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *TEKE*, 1 (2), 51-69.
- Gümüş, M., Saldıran M. Şen, İ. ve Çelik G. (2019). Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B2 Seviyesi). Bişkek: Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları, 2. Baskı, s. 104.
- Gürdal, Ahmet (2012) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Alt Yazılı Kliplerin Yeri. In: 2nd International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics (FLTAL'12), 4-6 May 2012, Sarajevo.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies* 6(2), 1619-1640.
- Tanrıverdi, A. E. ve Tüm G. (2015). Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerinde Özgünlük. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu*, İstanbul.
- Uçgun, D. (2006). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri. *TÜBAR-XX*, Niğde
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (9. bs.) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 10

*İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
MATEMATİKSEL PROBLEM ÇÖZME VE İŞLEM
BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ*

Dr. Yeliz BOLAT

İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİKSEL PROBLEM ÇÖZME VE İŞLEM BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yeliz BOLAT

Dr. Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

ÖZET

Araştırmanın amacı, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarma ile ilgili problemleri çözme ile işlem becerileri arasındaki farkı inceleyip, öğrencilerin cinsiyeti ve okuduğunu anlama becerisi değişkenleri açısından matematiksel problem çözme ve işlem becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmaktır. Araştırma tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırma Adana ilinin Seyhan ilçesinde bulunan alt sosyo ekonomik düzeye sahip bir okuldaki 97 ikinci öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada matematiksel problem çözme ve işlem becerilerini ölçmek için ikinci sınıfın ikinci ünitesindeki doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi konuları ele alınmıştır. Bu konular ile ilgili araştırmacı tarafından problem çözme ve işlem başarı testi hazırlanmıştır. Matematiksel problem çözme ve işlem becerisini ölçmek için hazırlanan sorular bir matematik öğretmeni, üç sınıf öğretmeni ve eğitim bilimleri alanında doktorasını yapmış bir uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların dönütlerine göre sorular tekrar düzenlenmiştir. Ayrıca, Ceran, Yıldız ve Özdemir (2015) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testiyle de öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinde Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan ikinci sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme ve işlem testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın işlem testi puanları lehine olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından ikinci sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme ve işlem testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisi değişkeni açısından ikinci sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme ve işlem testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, Matematiksel düşünme, Okuduğunu anlama.

GİRİŞ

Türkiye'deki eğitim sisteminde okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde uygulanan eğitim ve öğretim ile ilgili çalışmalarda birbirini tamamlama önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda ilköğretim seviyesinde yer alan ilkokullarda yapılan eğitim öğretim faaliyetleriyle öğrenciler bir üst seviyeye hazırlanmaya çalışılmaktadır. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Bu amacı gerçekleştirmek için ilkokullarda çeşitli dersler yer almaktadır. Öğrencilere temel düzeyde sayısal ve akıl yürütme becerilerinin kazandırılmasında matematik dersine görev düşmektedir. Matematik dersinin özel amaçları incelendiğinde öğrencilerden matematiksel okuryazarlık becerilerinin kazanılması, matematiksel kavramların anlaşılması, problem çözme, işlem yapma ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesini kapsadığı görülebilir (MEB, 2018). Bu amaçlarda öğrencilerin bu becerileri kazanmasının yanı sıra günlük hayatta etkin olarak kullanabilmesi de önemli bir yer tutmaktadır.

Matematik dersinin öğretimi, öğrencilerin matematikle ilgili kavramları anlamalarına, matematikle ilgili işlemleri anlamalarına ve kavram ve işlemler arasındaki ilişkiyi kurmalarına yönelik olmalıdır (Van de Wella 1989, Akt: Soylu ve Aydın,2006). Matematikte kavram bilgisi matematiksel kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri kapsar (Soylu ve Aydın,2006). Matematikte kullanılan semboller ve kurallar, matematik yaparken başvurulan işlemlerin bilgisi olarak tanımlanır (Baykul, 2005). İşlem bilgisinin ilk bölümünü matematiğin sembolleri ve dili oluşturur. İkinci bölümünü oluşturan kurallar ise, matematiksel problemi çözmek için kullanılan bağıntıları, somut nesnelere üzerindeki işlemleri, görsel diyagramları, zihinsel hayalleri veya matematiksel sistemimizin standart olmayan diğer nesnelere içerir (Baki ve Kartal, 2004). Bu durumda bir öğrencinin matematik dersinde başarılı olabilmesi için kavramları ve işlemleri anlayıp, bunlar arasında bağ kurması gerektiği söylenebilir.

Günümüzde Matematik artık eskisi gibi, öğrenilmesi gerekli soyut kavramların ve becerilerin bir koleksiyonu olarak değil, gerçeğin modellenmesini temel alan, problem çözme ve anlamlandırma süreci ile oluşan bilgi ve yine bu süreç içinde gelişen beceriler olarak ele alınmaktadır (Altun, 2006). Bu bağlamda matematik yapma, iyi organize edilmiş bir öğretim içeriği ile problem çözme stratejilerini kullanmada deneyim kazandırma, bilişsel ve heyecansal olarak kendini düzenleme becerileri ve matematik ve problem çözmeye ilişkin inançlarla doğrudan ilgilidir ve bu nedenle öncelikle öğrencilerin bu yeteneklerinin geliştirilmesini gerektirir (Altun, 2006).

Matematik sadece kendi içinde kuralları olan, sayılar ve işlemlerden oluşmaz bunun yanı sıra hayattaki birçok problem durumunu anlama ve yorumlamayı da kapsar (Karakılıç ve Arslan, 2019). Matematiği önemli kılan en önemli hususlardan biri, özellikle problem çözmeye uğraşmanın insanın düşünme, tartışma ve muhakeme etme yeteneklerini geliştirmesidir (Altun, 2006). Matematik dersinde problem denildiğinde genellikle ders kitaplarında yer alan dört işlemle ilgili sorular aklı gelmektedir. Problem en genel anlamıyla; karmaşık ya da sonucu belirsiz bir sorudur (Özsoy, 2005). Problem çözme ise problem kavramına bağlı olarak “Ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir” (Altun, 2006). Her problemin çözüm yolu farklı olabilir. Ancak matematik problemlerini çözmeye ortak bazı adımlar belirlenmiştir (Özsoy, 2005). Bu adımlar;

1. Problemin anlaşılması,
2. Problemden verilenler ve istenen (ya da istenenler) arasında matematiksel ilişkilerin kurulması, çözüm için gerekli matematik cümlesinin yazılması, başvurulacak işlemlerin belirlenmesi,
3. İşlemlerin yapılması ve
4. Sonucun doğru olup olmadığının kontrol edilmesidir.

Matematik dersinin öğretiminde rutin olan ve rutin olmayan problemlerin çözümüne yer verilmektedir. Altun (2006) rutin olan ve rutin olmayan problemleri şu şekilde açıklamaktadır. Rutin problemler dört işlem problemleri olarak da bilinmektedir ve bir ya da daha çok işlemli olabilmektedir. Bu problemlerin amacı çocukların günlük hayatta çok gerekli olan işlem becerilerini geliştirmeleri, problem hikâyesinde geçen bilgileri matematik eşitliklere aktarmayı öğrenmeleri, düşüncelerini şekillerle anlatmaları, yazılı ve görsel yayınları anlamaları ve problem çözümlerinin gerektirdiği temel becerileri kazanmalarınıdır. Rutin olmayan problemler ise işlem becerilerinin ötesinde verileri organize etme, sınıflandırma, ilişkileri görme gibi becerilere sahip olmayı ve bir takım aktiviteleri arka arkaya yapmayı gerektirir.

Matematiğin en önemli amaçlarından biri öğrencilere matematiksel düşünme becerilerini kazandırarak matematiği anlamasını sağlaması ve öğrencinin kendisine verilen soruların işlemsel olarak nasıl yapıldığından çok niçin yapıldığını bilmesidir (Bal, 2006). Bu açıdan

bakıldığında bireyin matematikte başarılı olabilmesi için okuduğunu anlaması gerektiği söylenebilir.

Okuduğunu anlama, kelimeleri okurken zihindeki şemalarla ilişkilendirip ortaya yeni bir ilişkili durum çıkarma süreci olarak da ifade edilebilir (Erdem, 2016). Okuduğunu anlamada, kelimenin anlamını bilmenin yanında, anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, kelimeler arasında ilişki kurma ve değerlendirme yapmak da önemlidir. Bu bağlamda, bir metin ya da bir problem üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuç çıkarma, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetler de kullanılmaktadır (Güneş, 2000).

İlkokul birinci sınıftan itibaren toplama ve çıkarma işlemleri ve bu işlemlerle ilgili problemleri çözme becerileri öğretilmeye başlanmaktadır. Birinci sınıfta 20'ye kadar olan (20 dahil) doğal sayılarla eldesiz toplama işlemi ve onluk bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemleri yapılmaktadır. Birinci sınıfta ayrıca bir işlemlerli (toplama ya da çıkarma işlemi) problemlerin çözümüne yer verilmektedir. İkinci sınıfta ise 100'e kadar olan (100 dahil) doğal sayılarla eldesiz ve eldeli toplama işlemi ve onluk bozmayı gerektiren ve gerektirmeyen çıkarma işlemleri yapılmaktadır. İkinci sınıfta ayrıca en çok iki işlemlerli (bir toplama ve bir çıkarma işlemi ya da iki toplama veya iki çıkarma işlemi) problemlerin çözümüne yer verilmektedir.

İkinci sınıfa devam eden öğrencilerin matematiksel problem çözme ve matematiksel işlem becerileri arasında bir fark olup olmadığı araştırılmaya değer bir konu olarak görülmüş ve öğrencilerin bu becerilerini etkileyebileceği düşünülen okuduğunu anlama ve cinsiyet değişkenleri açısından bir fark olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı ikinci sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme ve matematiksel işlem becerileri arasındaki farkın bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İkinci sınıf öğrencilerinin problem çözme ve işlem testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Cinsiyet değişkeni açısından ikinci sınıf öğrencilerinin problem çözme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Cinsiyet değişkeni açısından ikinci sınıf öğrencilerinin işlem testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Okuduğunu anlama becerisi değişkeni açısından ikinci sınıf öğrencilerinin problem çözme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okuduğunu anlama becerisi değişkeni açısından ikinci sınıf öğrencilerinin işlem testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

İkinci sınıf öğrencilerinin problem çözme ve işlem becerileri arasındaki farkın bazı değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Adana ilinin Seyhan ilçesinde bulunan alt sosyo ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme ile belirlenmiştir. Benzeşik örnekleme yöntemi, evrenden araştırmanın problemi ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun ya da durumun seçilerek çalışmanın burada yapılmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu doğrultuda çalışma alt sosyo ekonomik düzeydeki bir okulun 97 öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 48'i kız (%49), 49'u erkektir (%51).

Araştırmada problem çözme ve işlem becerilerini ölçmek için ikinci sınıfın ikinci ünitesindeki doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi konuları ele alınmış ve ikinci sınıfta uygulanan matematik öğretim programı temel alınmıştır. Bu konular ile ilgili araştırmacı tarafından problem çözme ve işlem başarı testi hazırlanmıştır. Problem çözme ve işlem becerisini ölçmek için hazırlanan sorular bir matematik öğretmeni, üç sınıf öğretmeni ve eğitim bilimleri alanında doktorasını yapmış bir uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların dönütlerine göre sorular tekrar düzenlenmiştir. Böylece problem çözme testi toplama ve çıkarma işlemi ile çözülebilen 10 sorudan oluşmuştur. İşlem testinde ise toplama ve çıkarma işlemi ile ilgili 20 işlem bulunmaktadır. 20 işlemin kapsamı şu şekildedir; beş tane eldesiz ve beş tane eldeli toplama işlemi, beş tane onluk bozmadan ve beş tane onluk bozarak çıkarma işlemi.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirlemek için Ceran, Yıldız ve Özdemir (2015) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Okuduğunu anlama başarı testinin güvenirlik çalışmasında testin Cronbach Alpha katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

Araştırma sorularına cevap aranmadan önce toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre öğrencilerin matematik problem çözme ve işlem testleri puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle matematik problem çözme ve işlem testleri puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testiyle, cinsiyet değişkeni açısından ikinci sınıf öğrencilerinin matematik problem çözme ve işlem testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testiyle, okuduğunu anlama becerisi değişkeni açısından ikinci sınıf öğrencilerinin matematik problem çözme ve işlem testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal-Wallis Testiyle incelenmiştir. Kruskal-Wallis Testiyle belirlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular, araştırmannın bağımsız değişkenleri ve alt amaçlarına göre sunulmuştur.

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “İkinci sınıf öğrencilerinin işlem ve problem çözme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya cevap vermek için araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme testi ile işlem testi puanlarına yönelik normallik testi yapılmış ve bu puanlara yönelik dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda problem çözme testi ile başarı testi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Eşli Gruplar t Testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile kontrol edilmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları tablo 1 ve tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin İşlem ve Problem çözme testi Puanlarına Yönelik betimsel analiz sonuçları

Başarı testi	N	X	s
İşlem testi	97	80.56	26.18
Problem çözme testi	97	54.53	33.04

Tablo 1 incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin işlem testi puan ortalamalarının 80.56, problem çözme testi puan ortalamalarının ise 54.53 olduğu görülmektedir. Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin sonuçlar tablo 2 sunulmuştur.

Tablo 2 Öğrencilerin İşlem ve Problem çözme testi Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

İşlem testi- Problem çözme testi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıralar	76	42.69	3244.5	-7.46	0.00
Pozitif sıralar	5	15.3	76.5		
Fark olmayan	16				

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin matematiksel problem çözme ve işlem testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ($z=-7.46$, $p<0.05$). Bu durumda öğrencilerin işlem testinde problem çözme testinden daha başarılı olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Cinsiyet değişkeni açısından ikinci sınıf öğrencilerinin problem çözme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya cevap vermek için araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme testi puanlarına yönelik normallik testi yapılmış ve bu puanlara yönelik dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda cinsiyet değişkeni açısından problem çözme testi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Bağımsız Gruplar t Testinin parametrik olmayan karşılığı olan Mann-Whitney U Testi ile kontrol edilmiştir. Mann-Whitney U Testi analiz sonuçları tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet değişkeni açısından Öğrencilerin Problem çözme testi Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kızlar	48	46.90	2502	1075	0.46
Erkekler	49	51.06	2251		

Tablo 3 incelendiğinde kız öğrencilerin problem çözme testi puan ortalamalarının 46.90, erkek öğrencilerin problem çözme testi puan ortalamalarının ise 51.06 olduğu ve bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($U=1075$, $p>0.05$). Bu durumda cinsiyet değişkeninin öğrencilerin problem çözme testi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Cinsiyet değişkeni açısından ikinci sınıf öğrencilerinin işlem testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya cevap vermek için araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme testi puanlarına yönelik normallik testi yapılmış ve bu puanlara yönelik dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda cinsiyet değişkeni açısından işlem testi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Bağımsız Gruplar t Testinin parametrik olmayan karşılığı olan Mann-Whitney U Testi ile kontrol edilmiştir. Mann-Whitney U Testi analiz sonuçları tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyet değişkeni açısından Öğrencilerin İşlem Testi Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kızlar	48	51.64	2274.5	1049.5	0.35
Erkekler	49	46.42	2478.5		

Tablo 4 incelendiğinde kız öğrencilerin işlem testi puan ortalamalarının 51.64, erkek öğrencilerin problem çözme testi puan ortalamalarının ise 46.42 olduğu ve bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($U=1049.5$, $p>0.05$). Bu durumda cinsiyet değişkeninin öğrencilerin işlem testi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “Okuduğunu anlama becerisi değişkeni açısından ikinci sınıf öğrencilerinin problem çözme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya cevap vermek için araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme testi puanlarına yönelik normallik testi yapılmış ve bu puanlara yönelik dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda okuduğunu anlama değişkeni açısından problem çözme testi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizinin (ANOVA) parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal-Wallis Testi ile kontrol edilmiştir. Kruskal-Wallis Testi analiz sonuçları tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Okuduğunu Anlama değişkeni açısından Öğrencilerin Problem Çözme Testi Puanlarına Yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Çok düşük	21	34.40	4	31.82	.000	Çok düşük-İyi
Düşük	24	36.33				Çok düşük-Çok iyi
Orta	13	39.27				Düşük-İyi
İyi	19	61.63				Düşük-Çok iyi
Çok iyi	20	73.85				Orta-İyi
Toplam	97					Orta-Çok İyi

Tablo 5 incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyi çok düşük olan öğrencilerin problem çözme testi sıralama ölçeği ortalamalarının 34.40, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin problem çözme testi sıralama ölçeği ortalamalarının 36.33, okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin olduğu problem çözme testi sıralama ölçeği ortalamalarının 39.27, okuduğunu anlama düzeyi iyi olan öğrencilerin problem çözme testi sıralama ölçeği ortalamalarının 61.63 ve okuduğunu anlama düzeyi çok iyi olan öğrencilerin problem çözme testi sıralama ölçeği ortalamalarının 73.85 olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu da görülmektedir ($X^2_{(4)}= 31.82$, $p<0.05$). anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Mann-Whitney U Testi analiz sonuçlarına göre “Çok düşük-İyi; ; Çok düşük-Çok iyi; Düşük-İyi; Düşük-Çok iyi; Orta-İyi; Orta-Çok İyi” grupları arasında anlamlı fark vardır. Bu durumda okuduğunu anlama değişkeninin öğrencilerin problem çözme testi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Beşinci alt amaca yönelik bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “Okuduğunu anlama becerisi değişkeni açısından ikinci sınıf öğrencilerinin işlem testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya cevap vermek için araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme testi puanlarına yönelik normallik testi yapılmış ve bu puanlara yönelik dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda okuduğunu anlama değişkeni açısından problem çözme testi puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizinin (ANOVA) parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal-Wallis Testi ile kontrol edilmiştir. Kruskal-Wallis Testi analiz sonuçları tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okuduğunu Anlama değişkeni açısından Öğrencilerin İşlem Testi Puanlarına Yönelik Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Çok düşük	21	36.48	4	23.87	.000	Çok düşük-Çok iyi
Düşük	24	38.71				Düşük- Çok İyi
Orta	13	46.46				Orta-Çok İyi
İyi	19	51.87				İyi- Çok İyi
Çok iyi	20	73.43				
Toplam	97					

Tablo 6 incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyi çok düşük olan öğrencilerin işlem testi sıralama ölçeği ortalamalarının 36.48, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin işlem testi sıralama ölçeği ortalamalarının 38.71, okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin olduğu işlem testi sıralama ölçeği ortalamalarının 46.46, okuduğunu anlama düzeyi iyi olan öğrencilerin işlem testi sıralama ölçeği ortalamalarının 51.87 ve okuduğunu anlama düzeyi çok iyi olan öğrencilerin işlem testi sıralama ölçeği ortalamalarının 73.43 olduğu ve bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($X^2_{(4)} = 23.87$, $p < 0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Mann-Whitney U Testi analiz sonuçlarına göre “Çok düşük-Çok iyi; Düşük-Çok iyi; Orta-Çok İyi; İyi-Çok İyi” grupları arasında anlamlı fark vardır. Bu durumda okuduğunu anlama değişkeninin öğrencilerin işlem testi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sonuç olarak araştırmaya katılan ikinci sınıf öğrencilerinin doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi konuları ile ilgili problem çözme ve işlem becerileri arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark işlem testi lehinedir. Bu durum öğrencilerin işlem becerileri testinde problem çözme testinden daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Bal’ın (2006) beşinci öğrencilerinin matematik dersinde doğal sayılar ve kesirler konusunda kavrama ve işlem başarı testlerinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlediği çalışması ile benzerdir. Bal da (2006) beşinci öğrencilerinin doğal sayılar ve kesirler konusuna ulaşmıştır. Soylu ve Aydın (2006) matematik dersinde kavramsal ve işlemsel öğrenmenin önemi ve kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesinin önemi ile ilgili öğretmen adaylarıyla

yaptıkları çalışmada; İşlemsel bilgiyi gerektiren sorulardaki başarı oranının (%73,6) kavramsal işlemleri gerektiren sorulardaki başarı oranından (%17) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Cinsiyet değişkeni açısından ikinci sınıf öğrencilerinin problem çözme ve işlem testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Bu durumda cinsiyet değişkeninin öğrencilerin problem çözme ve işlem becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Benzer olarak Bal da (2006) matematik ile ilgili konuları kavramada veya işlemleri yapmada cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Okuduğunu anlama becerisi değişkeni açısından ikinci sınıf öğrencilerinin problem çözme ve işlem testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu durumda okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin problem çözme ve işlem becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Ayrıca bulgular okuma becerisi düşük olan öğrencilerin problem çözme ve işlem testi puanlarının da düşük olduğunu, okuma becerisi yüksek olan öğrencilerin problem çözme ve işlem testi puanlarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Boz'un (2008) ilkököl 4.sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Yılmaz'ın (2011) yine ilkököl 4. Sınıf öğrencileri ile yaptığı başka bir çalışmada okuduğunu anlama becerisinin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersindeki başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Göktaş ve Gürbüzürk'ün (2012) 6. Sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Birinci sınıfta okuma-yazma becerisi kazanan öğrenciler, bu becerilerini diğer derslerinde de kullanırlar. Bu nedenle okuma yazma ve bunun ötesinde okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin okul yaşamlarının tümünde ihtiyaç duydukları, kullandıkları bir beceridir ve öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir. İlköğretim yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisi öğrencinin yaşamı boyunca tüm öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemekte ve bu etki okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin derslerine olumlu olarak yansırken, okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş olanların ise derslerine olumsuz yönde yansımaktadır (Yılmaz, 2008). Öğrencilerin okuduğunu anlama güçlerinin öğretimin ilk yıllarından başlayarak geliştirilmesi, öğrenmelerdeki verimin artırılmasının ve etkililiğinin sağlanmasının bir gereği gibi görünmektedir (Sever, 1995). Bu bağlamda okuduğunu anlama becerisinin sadece Matematik dersi için değil, tüm derslerde başarı olmanın bir ön koşulu haline geldiği söylenebilir.

Okuma becerisi ilkökölün birinci sınıfında kazandırılan önemli bir beceridir. Ancak öğrencilerin ilkököl öğretim programlarında yer alan amaçlara ulaşmalarını sağlamada okuma becerisi yeterli olmamakta, bunun yerine okuduğunu anlama becerisi ön plana çıkmaktadır. Çünkü anlam oluşturmadan okuma, sesleri bir araya getirerek seslendirme yapmanın ötesine geçememektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlaması matematik dersinde yer alan problemlerin çözümünde oldukça önemlidir. Bir problemde nelerin verildiğini ve nelerin istendiğini anlamayan bir öğrencinin, problemin çözümü için doğru işlemi seçmesi ve problemi çözmesini beklemek pek mümkün olmayabilir. Bu bağlamda okuduğunu anlama becerisi matematik dersinde problem çözme ve işlem becerisini kazandırma açısından önemli bir beceridir.

KAYNAKÇA

- Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 27-33.
- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 223-238.
- Baki, A., Kartal, T. (2004). Kavramsal Ve İşlemsel Bilgi Bağlamında Lise Öğrencilerinin Cebir Bilgilerinin Değerlendirilmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (22), 83-95.
- Bal, A. P. (2006). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel kavrama ve işlem becerileri arasındaki farkın bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 13-23.
- Baykul, Y., (2005). *İlköğretimde Matematik Öğretim*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- BOZ, İ. (2008). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyi İle Matematik Problemlerini Çözme Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 40-53.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Ceran, E., Yıldız, M. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- ERDEM, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1).
- Göktaş, Ö., & Gürbültürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi.[The effect of reading comprehension on academic achievement in primary school mathematics course]. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (IJOCIS)*, 4(2), 52-66.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Karakılıç, S., & Arslan, S. (2018). Kitap Okumanın Öğrencilerin Matematik Başarısı ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1-1.
- MEB. (2018). Matematik dersi öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf> adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 30.12.2019
- Özsoy, G. (2014). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Soylu, Y., & Aydın, S. (2006). Matematik derslerinde kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesinin önemi üzerine bir çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-95.

Yılmaz, M. (2008), Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9), 131-139.

Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29).

BÖLÜM 11

***ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ***

Doç.Dr.Ahmet KAYA

Doç.Dr. Mehmet Emin USTA

Banu MOÇOŞOĞLU

ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Ahmet KAYA¹
Doç. Dr. Mehmet Emin USTA²
Banu MOÇOŞOĞLU³

¹Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü

²Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü

³Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD. Yüksek Lisans Öğrencisi,

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okullardaki örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerini; cinsiyet, medeni durum, yaş, mezun olunan en son eğitim kademesi, mezun olunan fakülte, okul türü gibi çeşitli demografik değişkenlere göre incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Kahramanmaraş'ta görev yapan ve uygun örnekleme yoluyla seçilen 340 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; Balay (2000) tarafından geliştirilen ve 27 maddeden oluşan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" isimli ölçekle elde edilmiştir. Ayrıca, kişisel bilgi formu kullanılarak demografik değişkenlerle ilgili bilgi toplanmıştır. Katılımcı görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, her bir değişken için ayrı ayrı normallik testi yapılmış olup verilerin normal dağılım göstermesi durumunda Bağımsız [İlişkisiz] Gruplar t Testi (Independent Samples t Test) kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olmadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır.

Gerçekleştirilen analizlerin sonuçlarına göre öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda cinsiyet, medeni durum, mezuniyet ve okul türü değişkenleri ile örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna karşın, yaş ve mezun olunan fakülte türü değişkenleri ile örgütsel bağlılık algıları arasında ölçeğin genelinde anlamlı bir fark tespit edilememişken ölçeğin alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Bağlılık, Özdeşleşme, Öğretmen

TEACHERS' VIEWS ON ORGANIZATIONAL COMMITMENT

Assoc. Prof. Dr. Ahmet KAYA¹
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Emin USTA²
Banu MOÇOŞOĞLU³

¹Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education,
Educational Sciences

²Harran University, Faculty of Education,
Educational Sciences

³Harran University, Graduate School of Social Sciences,
Department of Educational Sciences, Department of Educational Administration, Graduate
Program Student

ABSTRACT

The aim of this study is to examine teachers' opinions about organizational commitment in schools according to various demographic variables such as gender, marital status, age, last education level, graduated faculty, and type of school. The study was designed according to the survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the study consists of 340 teachers working in Kahramanmaraş and selected by convenient sampling way. The data of the study was collected with the “Organizational Commitment Scale” developed by Balay (2000) and consisting of 27 items. In addition, information about demographic variables was collected by using personal information form. In order to test whether the participants' opinions differ significantly according to independent variables, normality test was used for each variable separately and Independent Samples T Test was used in the cases the data had a normal distribution. And in the cases the data did not have a normal distribution. Mann-Whitney U Test and Kruskal-Wallis Test, which are non-parametric tests, were used.

According to the results of the analyses, there is no significant difference between gender, marital status, graduation degree, school type variables and organizational commitment. On the other hand, while there are no significant differences between age, graduated faculty type variables and organizational commitment perceptions on the total of the scale, there are significant differences in the sub dimensions of the scale.

Keywords: Organizational Commitment, Identification, Teacher

GİRİŞ

İlgili İngilizce literatür tarandığında “Organizational Commitment” olarak kullanılan kavram, Türkçe literatürde “Örgütsel Bağlılık” ya da “Örgütsel Adanmışlık” olarak kullanılmaktadır. Balay’a (2000: 18) göre örgütsel bağlılıkla ilgili araştırmalar, işgörenin çalıştığı örgütün amaç ve çıkarlarını koruma isteği, örgüte yönelik sorumluluklarını yerine getirme düzeyi ve örgütte paylaşılan değerlerin benimsenme düzeyine odaklanmışlardır. Örgütsel bağlılığa ilişkin tanımlar ilk tanımların yapıldığı 1956 yılından beri farklı anlamlandırmalar yapılarak sürdürülmektedir.

Örgütsel bağlılık ile ilgili ilk tespitler İbn-i Haldun’a aittir. İbn-i Haldun en önemli örgüt olarak gördüğü devletlerin ömrüne ilişkin tespitlerinde örgütü bir arada tutan bir kavrama değinir. Bu kavram “asabiyet”tir. Ona göre asabiyet üyelerin devlete duyduğu bağlılık durumudur. Bu bağlılık düzeyi arttıkça devletlerin ömrü uzamakta; bağlılık düzeyi azaldıkça devletin parçalanma ihtimali artmaktadır.

Örgütsel bağlılığa ilişkin en dikkat çekici tanımlar Allen ve Meyer tarafından yapılmıştır. Ancak Allen ve Meyer örgütsel bağlılığı tek boyutlu değil, duygusal (affective), devam (continuance) ve normatif (normative) olmak üzere üç boyuta ayırarak hem kendilerinden önceki tanımları sınıflandırmış, hem de kendileri bu boyutlar ışığında örgütsel bağlılık kavramını tanımlamışlardır (Allen & Meyer, 1991: 1-18; Lawrance & Lawrance, 2009: 302).

Örgütsel bağlılık düzeyi ve sonuçları

Etik, sosyalleşme, örgüt kültürü, bireyin örgüte yaptığı maddi ve manevi yatırım, karara katılma, iletişim yöntemi vb. örgütsel tutumlar, işgörenden örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemektedir. İşgörenden örgütsel bağlılık düzeyi örgüt içinde yaptığı işi ve verdiği tepkileri önemli ölçüde belirlemektedir. İlgili literatür incelendiğinde, genel olarak, örgütsel bağlılığın üç düzeyde olduğu görülmektedir (Celep, 2000: 22-30; Balay, 2000: 83-94). Bu düzeylerin her biri olumlu ve olumsuz kimi sonuçları beraberinde getirmektedir.

Yüksek düzeyde örgütsel bağlılık ve sonuçları: Bergman, örgütlerin güçlü örgütsel normları vurgulaması durumunda yüksek bir bağlılık oluşturulabileceğini savunmaktadır. Bunun için örgütte kimliğin vurgulanması ve vurgulanan bu kimliklerin içselleştirilmesi gerekmektedir. Temel vurgusunu kimlik algısına yapan ve örgüt alt kültürünü kimlik etrafında şekillendirenler örgütlerde bağlılık düzeyi yüksek çıkmaktadır (Mathev ve Ogbonna, 2009:

657). Randall'a (1987: 464) göre yüksek bağlılık, meslekte başarı ve ücretten elde edilen tatminin bir sonucudur. Örgüt, bunun sonucunda oluşan yüksek bağlılığa bağlı olarak işgörene yetki devreder ve onu daha yüksek pozisyonlara getirir. Bu ilişkinin sonucunda örgüte güven veren kararlı bir işgücü kapasitesi doğar (Balay, 2000: 90).

Yüksek düzeyde bağlılık, işgörenlerin örgüt içerisindeki kişisel etkinliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sayede işgörenin örgütü içindeki çabası artmakta ve daha az tükenmişlik ile diğer işgörenler arasında daha az iletişim sorunu yaşamaktadır (Jennet, Haris ve Mesibov, 2003: 590). Yüksek düzeyde bağlılık ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğunda odaklanılan konu bağlılığın duygusal boyutu ile ilgilidir. Zira örgütsel bağlılık, en yüksek düzeyi duygusal boyutta göstermektedir (Mathev ve Ogbonna, 2009: 656).

Yüksek düzeyde örgütsel bağlılık bazı olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir. Randall'a (1987: 465) göre yüksek bağlılık düzeyine sahip işgören, içinde yer aldığı grupla aşırı derecede bütünleşerek kendi kişisel kimliğini yitirebilmektedir. İşgören örgüt içerisinde aşırı düzeyde etkin olma çabası gösterdiği için aile ve iş yaşamı arasında bir tercihte bulunmak noktasına gelebilmekte bu da genellikle, kişisel ve sosyal yabancılaşmaya neden olabilmektedir. Yine aynı şekilde örgüt açısından da yüksek düzeyde bağlılık örgüt esnekliğini engelleyerek, geleneksel uygulamaların baskın hale gelmesine ve örgüt içinde değişime direnç gösterilmesine neden olabilmektedir. Yüksek düzeyde örgütsel bağlılık aşırı sadakat anlamına gelmektedir. Örgüte aşırı derecede sadakat gösteren işgörenler örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için zaman zaman pragmatist tutumlar benimseyerek yasal ve etik olmayan kararlar alabilirler (Balay, 2000: 91). Çünkü örgüte aşırı sadakitle bağlanan işgörenin ana amacı her nasıl olursa olsun örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi olmaktadır. Bu durum, işgörenin amacına ulaşmak için her şeyi meşru görmesi gibi yaklaşımlarla sonuçlanabilmektedir.

Orta düzeyde örgütsel bağlılık ve sonuçları: Orta düzeyde ılımlı örgütsel bağlılık düzeyi, örgüt için en dengeli bağlılık düzeyine karşılık gelmektedir. Randall'a (1987) göre örgüte makul ya da orta düzeyde gösterilen bağlılık örgüte her koşulda sadık kalınacağı anlamına gelmemekte, işgörenin örgütsel değerleri belirli koşullarda ve belli oranda kabullenmesi anlamına gelmektedir (Celep, 2000: 26). Bu düzeyde işgören örgütsel ilkelere ve işlere eleştirel bakmaktadır. Kendi açısından makul olanı bularak, tercihine dayalı olarak edimde bulunmaktadır. Örgüte koşulsuz destek yoktur. Destek ve bağlılık, işgören için belli koşulların gerçekleşmesi durumunda söz konusu olabilmektedir. Bağlılığın orta düzeyde

olduğu örgütlerde örgüt yönetiminin işi kolay değildir. Zira her önemli kararda işgörenin ikna edilmesi gerekmektedir. Bu da örgüt içinde karara katılımın ya da katılımcı bir yönetim anlayışının benimsenmesini zorunlu kılmaktadır.

Orta düzey bağlılık, işgörenlerin körü körüne bilinçsiz bir bağlılığı değil, hem kişisel hem de örgütsel faydanın dengelenmesini içeren bir ilişki gelişmesini sağlamaktadır. Bu tip bağlılık, işgörene kişisel tercih imkânı tanımaktadır (Weiner, 1982: 423). İşgörenin kişisel tercihleri ve kendisinden bekleneni yapma konusundaki tereddüdü yönetim kademesinin işini güçleştiren ve katılımcılığı zorunlu hale getiren bir yönetim anlayışının benimsenmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu durumda yönetim kademesi enerjisinin bir kısmını, işgörenlerini ikna etmek ve onların taleplerini dikkate almaya çalışmak yönünde harcamak durumunda kalmaktadır.

Düşük düzeyde örgütsel bağlılık ve sonuçları: İşgörenin örgütsel bağlılık düzeyinin düşük olması, belirsizlik ve çatışma gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirmekle beraber işgörenin örgütü terk etmesine, kendine yeni bir iş bulmasına yol açabilmektedir. İşgörenin düşük bağlılığının sonucunda örgüt değiştirebilir ve bağlılık düzeyi daha yüksek yeni bir örgüt içerisinde faaliyet gösterme imkânı elde edebilir (Celep, 2000: 22). Bu yönüyle örgütsel bağlılığın düşüklüğü yeni fırsatlara ve yeni bir dinamizme kapı aralamaktadır.

Düşük örgütsel bağlılık düzeyi işgörende devamsızlık, stres, verim düşüklüğü gibi örgüt yaşamı için istenmeyen durumlara yol açabilmektedir. Bu durumda düşük bağlılık düzeyine sahip işgörenin örgütte kalması örgüt yaşamı için kimi riskleri beraberinde getirmektedir. Düşük bağlılık düzeyine sahip işgörenin örgütten kolay ayrılma eğiliminde olması örgüt için bir fırsattır. Bunun sonucunda örgüt yenileşme ve verimlilik yönünde bir şans elde etmektedir. Zira örgüte yeni alınacak işgörenler, örgüte yeni bir vizyon ve beceri getirme imkanı sağlayabilmektedir (Balay, 2000: 85).

Temel vurgusunu örgütün bürokratik yapısına yapan ve örgüt alt kültürünü bürokrasi etrafında şekillendiren örgütlerde ise örgütsel bağlılık düzeyi düşük çıkmaktadır. Yine örgütsel amaçlara ulaşmak için hedefler açıkça belirtilmemişse, başarı tanımlanmamışsa ve örgütsel yaşama belirsizlik egemen olmuşsa düşük düzeyde bağlılık ortaya çıkmaktadır (Mathev ve Ogbonna, 2009: 657). Örneğin işi para toplamak, yatırıma dönüştürmek olan bir banka ya da finans kurumunun iflas edeceği veya durağana geçeceği haberleri yayıldığında, mudiler kendi paralarını kurtarmak için paralarını bankadan çekerler. Bu durumda banka ya da finans kurumu iflas edebilir. Bu durumda bankanın iflas etme nedeni, mudilerinin

bankalarına olan bağıllık düzeylerinin sadece çıkara odaklı olması başka bir deyişle bağıllık düzeyinin düşük olmasıdır.

Örgütsel bağıllık boyutları

İlgili literatür tarandığında, örgütsel bağıllığın genel olarak **üç** boyutta ele alındığı görülür (Balay, 2000: 95). Bunlar, **uyum, özdeşleme ve içselleştirme** boyutlarıdır. Örgütsel bağıllık boyutlarının en önemli işlevi, işgörenin örgütüne olan bağıllık düzeyi konusunda tahmin imkânı vermesidir.

Uyum Boyutu: Bağıllığın uyum (compliance) boyutu, işgörenin örgüt içindeki ilk sosyalleşmesine karşılık gelmektedir. Kimi işgörenler, örgütsel amaçlara ve ideallere inanmaktan çok, cezalandırılmamak ve mümkünse ödül almak için örgütsel normlara uyum gösterme eğiliminde olurlar. Bu, bir tür araçsal adanmışlıktır. Uyuma dayalı bağıllıkta işgören, örgüt içinde kendisine yönelik etkileri, normları ve emirleri belirli çıkarlar karşılığında kabul ederek, örgüte karşı uyum ve sadakat davranışı göstermektedir. İşgören örgüte genel olarak uyum göstermektedir. Ancak, işgören davranışlarının kontrol altında tutulması gerekebilmektedir (O'Reilly, Chatman, 1986: 492 – 493; Becker ve diğerleri 1995: 619-620; Balay, 2000: 95 - 104). Bu boyutta işgörenin örgüt ile ilişkisi tam olarak bir çıkar ilişkisidir. Sadakat ve bağıllık, çıkarlar gerçekleştiği müddetçe devam eder.

Özdeşleşme Boyutu: İlgili literatürde kimi zaman örgütsel adanmışlık ve örgütsel özdeşleşme kavramlarının aynı anlamlarda kullanıldığına rastlanılabirse de, bu iki kavram, birbirinden önemli farklılıklar içermektedir (Postmes, Martin ve Boudewijn, 2001: 228). Özdeşleşme (identification), işgörenin içinde bulunduğu örgüte, örgüt içerisindeki diğer kişi ve gruplar ile örgütsel normlara inanmışlığına karşılık gelmektedir. Özdeşleşme boyutunda işgören, çalıştığı örgütle bir kişilik bütünleşmesi içine girmektedir. Örgütte bulunduğu için mutludur. Örgüt, işgören için bir gurur kaynağıdır (O'Reilly ve Chatman 1986: 492 – 493; Becker vd. 1995: 619-620; Balay, 2000: 95 - 104). Bu boyutta işgörenin örgüt ile ilişkisi bir çıkar ilişkisi değildir. Özdeşleşme yaşayan işgören, zor zamanlarda da örgütüne sadakatini koruma eğilimindedir. İşgören örgütte yer almakla imtiyazlı biri olduğunu, örgütünün kendine her tür imkânı sağladığını düşünür ve örgütüne karşı minnettarlık duygusu taşır.

İçselleştirme Boyutu: İçselleştirme (internalization), işgörenin beklenti, amaç ve değerlerinin örgütsel beklenti, amaç ve değerlerle tamamen bütünleşmesidir. Bu aşamada işgören herhangi bir zorlama olmadan, örgütün beklenti, amaç ve değerlerinin, kendi beklenti,

amaç ve değerlerine uygun olduğunu düşünerek tam bir bütünleşme ve inanma eğilimine girer. Bu aşamadan sonra işgörenin davranışlarına yön veren esas durum, örgütün ilke ve amaçları olmaktadır (O'Reilly ve Chatman 1986: 492 – 493; Becker vd. 1995: 619-620; Balay, 2000: 95 - 104). İşgören, örgüt içinde beklenilenden öte bir çaba harcayarak örgütün geleceği ile ilgili kaygılara sahip olur. İşgören, örgüte karşı yapılmış eleştirileri kendine yapılmış, örgütün problemlerini de kendi problemleri olarak algılar.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okullardaki örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerini çeşitli değişkenlere göre incelemesinin yapıldığı bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde çalışıldığında ve katılımcıların bir konuya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi durumlarında kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 184).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Kahramanmaraş merkezdeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Evreni temsil edecek örnekleme ise; Kahramanmaraş'ta görev yapan ve uygun örnekleme yoluyla seçilen 340 öğretmen oluşturmuş; ancak araştırmaya katılan 5 kişinin ölçekteki soruların büyük çoğunluğunu cevaplamamış olması sebebiyle toplam puanları hesaplanamadığı için örneklemden çıkarılmıştır. Araştırmanın veri analizleri 335 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere yönelik demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Kategoriler	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	108	32,3
	Erkek	226	67,7
	Toplam	334	
Medeni Durum	Evli	255	76,6
	Bekar	76	22,8
	Diğer	2	0,6
	Toplam	333	100,0
Mezuniyet	Önlisans	10	3,0
	Lisans	290	87,9
	Lisansüstü	30	9,1
	Toplam	330	100,0
Yaş	30 yaş ve altı	105	31,7
	31-40 yaş arası	174	52,6
	41-50 yaş arası	44	13,3
	51 yaş ve üzeri	8	2,4
	Toplam	331	100,0
Okul Türü	İlkokul	133	41,8
	Ortaokul	118	37,1
	İmamHatipOrtaokulu	1	0,3
	Lise	66	20,8
	Toplam	318	100,0
Fakülte	Eğitim Fakültesi	269	80,8
	Diğer	64	19,2
	Toplam	333	100,0

Tablo 1’de verilen demografik özelliklere göre kişisel bilgiler formunda yer alan sorulardan bazıları boş bırakıldığı için katılımcıların toplam sayısı farklılık göstermektedir. Tabloda yer alan bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin 108’si (%32,3) kadın; 226’sı (%67,7) erkek katılımcıdır. Medeni durum değişkenine bakıldığında katılımcıların 255’i (%76,6) evli; 76’sı (%22,8) bekâr; 2’si (%0,6) ise diğer olarak işaretleme yapmıştır. Araştırmaya katılanların 10’u (%3,0) önlisans mezunu; 290’ı (87,9) lisans mezunu; 30’u (%9,1) ise lisansüstü mezundur. Yaş değişkeninde en fazla katılımcının yer aldığı yaş grubu 174 (%52,6) katılımcı ile 31-40 yaş aralığı olarak görülmektedir. Okul türü değişkeninde katılımcıların 133’i (%41,8) ilkokul; 118’i (%37,1) ortaokul öğretmeni; 1’i (%0,3) imam hatip ortaokulu; 66’sı (%20,8) ise lisede görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların mezun olduğu fakülte türünde eğitim fakültesinden mezun olanlar 269 (%80,8); diğer fakültelerden mezun olanlar 64 (%19,2) kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okullardaki örgütsel bağlılık algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada katılımcılara iki adet form verilmiştir. Bunlardan ilki; katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeyi sağlayacak olan “Kişisel Bilgiler Anket Formu”dur. İkinci form ise; Balay (2000) tarafından geliştirilen ve 27 maddeden oluşan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” isimli ölçektir. Kişisel Bilgiler Anket Formunda cinsiyet, medeni durum, yaş, mezuniyet, mezun olunan fakülte ve çalışılan okulun türü soruları yer almaktadır.

Kullanılan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” 5’li Likert tipinden oluşmaktadır:

1= Hiç katılmıyorum

2= Az katılıyorum

3= Orta düzeyde katılıyorum

4= Çok katılıyorum

5= Tam katılıyorum.

Ölçeğin gerekli geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış olup güvenilirlik için hesaplanan Cronbach’s Alpha değerleri ölçeğin boyularında 0,79-0,93 arasında olduğu raporlanmıştır (Balay, 2010). Bununla birlikte Açıklayıcı Faktör Analizi ile belirlenen boyutların isimleri; “uyum”, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” şeklindedir. Bu araştırmada kullanılan ölçek için hesaplanan Cronbach’s Alpha değeri ise; 0,865 olarak bulunmuştur. “Uyum” boyutunda 0,832; “özdeşleşme” boyutunda 0,908; “içselleştirme” boyutunda ise 0,946 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analiz Yöntemi

Öğretmenlerin görüşlerine göre okullardaki örgütsel bağlılık algılarının çeşitli analizlere göre incelenmesi için yapılan bu araştırmada verileri analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle betimleyici istatistiksel bilgilerden olan aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde alma yöntemlerinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın soruları ekseninde hangi analiz yöntemlerinin uygulanacağına karar verilebilmesi için öncelikle verilerin normallik varsayımın kontrol edilmesi gerekmektedir. Verilerin normallik varsayımlarının kontrolünde tüm değişkenler için ayrı ayrı analizler yapılmıştır. İncelenen çarpıklık-basıklık değerleri, normallik testleri, gövde-yaprak, Histogram ve Q-Q Plot grafiğine göre bazı değişkenlerde verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar yaş, medeni durum, okul türü, mezuniyet değişkenleridir. Cinsiyet ve mezun olunan fakülte değişkeninde normallik varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Medeni durum ve okul türü değişkenlerinde ise az sayıda katılımcıların olduğu gruplar çıkarılarak analiz yapılmıştır.

Bu doğrultuda katılımcı görüşlerine göre örgütsel bağlılık algıları ile demografik değişkenlerin fark analizinde verilerin normal dağılım göstermesi durumunda Bağımsız [İlişkisiz] Gruplar t Testi (Independent Samples t Test) kullanılmış; veriler normal dağılıma sahip olmadığında ise parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Analizlerin yorumlanmasında $p=0,05$ anlamlılık düzeyi referans olarak alınmıştır.

BULGULAR

1-Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları demografik değişkenlere göre düzeyi nedir ?

Tablo 2

Öğretmen Görüşlerine Göre Örgütsel Bağlılık Algılarının Betimleyici İstatistiksel Bilgileri

Değişkenler	Kategoriler	<i>n</i>	\bar{X}	SS
Cinsiyet	Kadın	108	78,56	14,038
	Erkek	226	80,87	14,372
	Toplam	334	80,12	14,285
Medeni Durum	Evli	255	79,96	14,200
	Bekâr	76	80,38	14,824
	Diğer	2	86,00	7,071
	Toplam	333	80,09	14,294
Yaş	30 yaş ve altı	105	78,61	14,803
	31-40 yaş	174	81,09	14,320
	41-50 yaş	44	80,45	12,663
	50 yaş +	8	80,00	17,188
	Toplam	331	80,19	14,316
Mezuniyet	Önlisans	10	79,40	12,834
	Lisans	290	80,38	14,381
	Lisansüstü	30	78,70	11,345
	Toplam	330	80,19	14,063
Fakülte	Eğitim F.	269	79,35	14,590
	Diğer F.	64	83,06	12,492
	Toplam	333	80,07	14,268
Okul Türü	İlkokul	133	79,92	13,955
	Ortaokul	118	79,14	16,235
	İHO	1	90,00	-
	Lise	66	81,70	11,662
	Toplam	318	80,03	14,403

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre aritmetik ortalama ve standart sapma bilgileri Tablo 2’de gösterilmiştir. Buna göre cinsiyet değişkeninde erkeklerin ortalaması daha fazladır (\bar{X} =80,87; SS=14,372). Medeni durum değişkenine bakıldığında “diğer” kategorisi çıkarıldığında, bekâr katılımcıların ortalaması çok az bir farkla daha yüksek olarak görülmektedir (\bar{X} =80,38; SS=14,828). Yaş değişkeninde en yüksek ortalama 31-40 yaş grubundadır (\bar{X} =81,09; SS=14,320). Mezuniyet değişkeninde en yüksek ortalama lisans grubuna aittir (\bar{X} =80,38; SS=14,381). Öğretmenlerin mezun oldukları fakül türü değişkeninde en yüksek ortalama diğer fakültelerden mezun

olanlardadır ($\bar{X}=83,06$; $SS=12,492$). Okul türü değişkeninde ise en yüksek ortalama (İHO çıkarıldığında) lise grubuna aittir ($\bar{X}=81,70$; $SS=11,662$).

2- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?

Tablo 3

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları ile Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Analizlerinin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Uyum	Kadın	108	16,47	7,134	0,004	332	0,997
	Erkek	226	16,47	6,405			
Özdeşleşme	Kadın	108	23,55	7,156	-1,451	332	0,148
	Erkek	226	24,81	7,542			
İçselleştirme	Kadın	108	38,55	8,360	-0,994	332	0,321
	Erkek	226	39,59	9,290			
Toplam	Kadın	108	78,56	14,038	-1,391	332	0,169
	Erkek	226	80,87	14,372			

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir [$t_{(332)} = -1,391$; $p>0,05$].

3- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?

Tablo 4

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılık Analizlerinin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Uyum	Evli	255	16,47	6,578	0,012	329	0,991
	Bekâr	76	16,46	6,885			
Özdeşleşme	Evli	255	24,42	7,545	0,156	329	0,876
	Bekâr	76	24,26	7,201			
İçselleştirme	Evli	255	39,07	9,360	-0,499	329	0,618
	Bekâr	76	39,66	7,664			
Toplam	Evli	255	79,96	14,200	-0,227	329	0,821
	Bekâr	76	80,38	14,824			

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir [$t_{(329)} = -0,227$; $p>0,05$].

4- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?

Tablo 5

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları ile Yaş Değişkeni Arasındaki Fark Analizinin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Uyum	30 yaş altı	105	187,96	3	13,608	0,003**
	31-40 yaş	174	156,88			
	41-50 yaş	44	165,28			
	51 yaş +	8	80,06			
Özdeşleşme	30 yaş altı	105	146,78	3	7,509	0,057
	31-40 yaş	174	174,66			
	41-50 yaş	44	169,43			
	51 yaş +	8	211,13			
İçselleştirme	30 yaş altı	105	145,61	3	7,757	0,051
	31-40 yaş	174	175,39			
	41-50 yaş	44	170,81			
	51 yaş +	8	202,88			
Toplam	30 yaş altı	105	150,78	3	3,969	0,265
	31-40 yaş	174	172,92			
	41-50 yaş	44	172,06			
	51 yaş +	8	181,94			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 6’da yer alan sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık ölçek genelinde tespit edilmemiştir ($\chi^2=3,969$; $p > 0,05$). Fakat ölçeğin “uyum” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($\chi^2=13,608$; $p < 0,01$). Buna göre sıra ortalamalarına bakıldığında bu farklılık 30 yaş altı grubunun lehinedir. Başka bir deyişle 30 yaş altında olan öğretmenler diğer yaşlardaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla örgütsel bağlılık algısına sahiptir.

5- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile mezun olunan okul türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?

Tablo 6

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları ile Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Mezuniyet	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Uyum	Önlisans	10	153,45	2	0,192	0,908
	Lisans	290	165,59			
	Lisansüstü	30	168,62			
Özdeşleşme	Önlisans	10	154,85	2	1,277	0,528
	Lisans	290	167,67			
	Lisansüstü	30	148,08			
İçselleştirme	Önlisans	10	175,70	2	0,210	0,900
	Lisans	290	165,70			
	Lisansüstü	30	160,17			
Toplam	Önlisans	10	164,80	2	0,470	0,791
	Lisans	290	166,70			
	Lisansüstü	30	154,17			

Tablo 6'daki bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile öğretmenlerin mezuniyetleri arasında ölçek genelinde ($\chi^2=0,470$; $p>0,05$) ve tüm alt boyutlarda anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

6- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile mezun olunan fakülte türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?

Tablo 7

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları ile Katılımcıların Okuduğu Fakülte Türü Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Analizlerinin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Uyum	Eğitim F.	269	16,97	6,791	3,543	331	0,001**
	Diğer F.	64	14,22	5,266			
Özdeşleşme	Eğitim F.	269	23,81	7,402	-2,937	331	0,004**
	Diğer F.	64	26,81	7,124			
İçselleştirme	Eğitim F.	269	38,57	9,092	-2,793	331	0,006**
	Diğer F.	64	42,03	8,112			
Toplam	Eğitim F.	269	79,35	14,590	-1,876	331	0,061
	Diğer F.	64	83,06	12,492			

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile mezun oldukları fakülte değişkeni arasında ölçek genelinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir [$t_{(331)} = -1,876$; $p > 0,05$]. Ancak tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Buna göre “uyum” boyutundaki farklılık “eğitim fakültesi” mezunlarının lehinedir. “Özdeşleşme” boyutundaki anlamlı farklılık “diğer fakülteler”den mezun olanların lehinedir. “İçselleştirme” boyutundaki anlamlı farklılık ise yine “diğer fakülteler”den mezun olanların lehinedir.

7- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile okul türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?

Tablo 8

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları ile Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Uyum	İlkokul	133	155,42	2	0,368	0,832
	Ortaokul	118	162,26			
	Lise	66	160,39			
Özdeşleşme	İlkokul	133	163,70	2	1,228	0,541
	Ortaokul	118	151,61			
	Lise	66	162,73			
İçselleştirme	İlkokul	133	159,82	2	1,382	0,501
	Ortaokul	118	152,51			
	Lise	66	168,95			
Toplam	İlkokul	133	159,17	2	0,895	0,639
	Ortaokul	118	154,10			
	Lise	66	167,42			

Okul türü değişkeninde yer alan imam hatip ortaokulu grubunda bir katılımcı olması sebebiyle bu veri çıkarılarak test yapılmıştır. Tablo 8'e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile çalıştıkları okul türü değişkeni arasında ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2=0,895$; $p > 0,05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sonuçlara göre ölçeğin “uyum” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Buna göre sıra ortalamalarına bakıldığında bu farklılık 30 yaş altı grubunun lehinedir. Başka bir deyişle 30 yaş altında olan öğretmenler diğer yaşlardaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla örgütsel bağlılık algısına sahiptir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile mezun oldukları fakülte değişkeni arasında ölçek genelinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Buna göre “uyum” boyutundaki farklılık “eğitim fakültesi” mezunlarının lehinedir. “Özdeşleşme” boyutundaki anlamlı farklılık “diğer fakülteler”den mezun olanların lehinedir. “İçselleştirme” boyutundaki anlamlı farklılık ise yine “diğer fakülteler”den mezun olanların lehinedir.

Örgüt içinde genel bağlılık düzeyi arttırıldığında, örgütte verimlilik gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır. Buna karşın bağlılık düzeyi düştüğünde örgütten ayrılmalar ve verimsizlik gibi durumlar ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1991). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1–18.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara:Nobel.

Becker, T. E., Randall, D. M., & Riegel, C. D. (1995). The multidimensional view of commitment and the theory of reasoned action: A comparative evaluation. *Journal of Management*, 21, 617-638.

Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara:Anı.

Jennett, Haris & Mesibov. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 6, 2003, 583 – 593.

Lawrance, A. & Lawrance, P. (2009). Values Congruence and Organisational Commitment: P—O Fit in Higher Education Institutions. Published online: 9 June 2010. Springer Science+Business Media B.V. 2010.

Mathev, J. & Ogbonna, E. (2009). Organisational Culture and Commitment: A Study of an Indian Software Organisation. *The International Journal of Human Resource Management*, 20, 3, 654–675.

O’reilly C.A. & Chatman J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the affect of compliance, identification and internatization on prosocial behavior. *Journal of applied psychology*, 71, 492 – 499.

Postmes, T., Tanis M. & Boudewijn, D. W. (2001). Communication and Commitment in Organizations: A Social Identity Approach. *Group Processes ve Intergroup Relations*, 4 (3), 227–246.

Randall, D. M. (1987). Commitment and Organization: The organizational commitment: A study in the Asian context. *Human Relations*, 42, 3: 275-288.

Weiner Y. (1982). Commitment in organization: A Normative View. *Academy Management Review*, 7/3, 418 – 428.

BÖLÜM 12

***OKULLARDAKİ ÖRGÜTSEL PSİKOLOJİK
SERMAYEYE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ***

Doç.Dr.Ahmet KAYA

Doç.Dr. Mehmet Emin USTA

Banu MOÇOŞOĞLU

OKULLARDAKİ ÖRGÜTSEL PSİKOLOJİK SERMAYEYE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Ahmet KAYA¹
Doç. Dr. Mehmet Emin USTA²
Banu MOÇOŞOĞLU³

¹Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü

²Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü

³Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD. Yüksek Lisans Öğrencisi,

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okullardaki “Örgütsel Psikolojik Sermaye”ye ilişkin öğretmen görüşlerini; cinsiyet, medeni durum, yaş, mezun olunan en son eğitim kademesi, mezun olunan fakülte, okul türü gibi çeşitli demografik değişkenlere göre incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Kahramanmaraş’ta görev yapan ve uygun örnekleme yoluyla seçilen 333 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; Luthans, Avey, Avolio ve Peterson (2010) tarafından İngilizce olarak geliştirilen; daha sonra Erkmen ve Esen (2013) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan “Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği” isimli ölçekle elde edilmiştir. Ayrıca, kişisel bilgi formu kullanılarak demografik değişkenlerle ilgili bilgi toplanmıştır. Katılımcı görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, her bir değişken için ayrı ayrı normallik testi yapılmış olup verilerin normal dağılım göstermesi durumunda Bağımsız [İlişkisiz] Gruplar t Testi (Independent Samples t Test) kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olmadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır.

Gerçekleştirilen analizlerin sonuçlarına göre öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda cinsiyet, mezuniyet ve okul türü değişkenleri ile örgütsel psikolojik sermaye algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna karşın, medeni durum, yaş ve mezun olunan fakülte türü değişkenleri ile örgütsel psikolojik sermaye algıları arasında ölçeğin alt boyutlarında veya ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Psikolojik Sermaye, Psikolojik Sermaye, Öğretmen

TEACHERS' VIEWS ON ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGICAL CAPITAL IN SCHOOLS

Assoc. Prof. Dr. Ahmet KAYA¹
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Emin USTA²
Banu MOÇOŞOĞLU³

¹Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education,
Educational Sciences,

²Harran University, Faculty of Education,
Educational Sciences

³Harran University, Graduate School of Social Sciences,
Department of Educational Sciences, Department of Educational Administration, Graduate
Program Student

ABSTRACT

The aim of this study is to examine teachers' opinions about Organizational Psychological Capital in schools according to various demographic variables such as gender, marital status, age, last education level, graduated faculty and school type. The study was designed according to the survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the study consists of 333 teachers working in Kahramanmaraş and selected by convenient sampling way. The data of the study was collected with "Organizational Psychological Capital Scale" which was developed by Luthans, Avey, Avolio and Peterson (2010) and then adapted to Turkish by Erkmen and Esen(2013).by Erkmen. In addition, information about demographic variables was collected by using personal information form. In order to test whether the participants' opinions differ significantly according to independent variables,normality test was used for each variable separately and Independent Samples T Test was used in the cases the data had a normal distribution. And in the cases the data did not have a normal distribution. Mann-Whitney U Test and Kruskal-Wallis Test, which are non-parametric tests, were used.

According to the results of the analyses, there is no significant difference between the gender, graduation, school type variables and organizational psychological capital perceptions as regards to the teachers' opinions. However, it has been observed that there are no significant differences between age, graduated faculty. marital status variables and organizational psychological capital perceptions.

Keywords: Organizational Psychological Capital, Psychological Capital, Teacher

GİRİŞ

Son dönemlerde örgütlerde motivasyonunun ve buna bağlı olarak çalışan performanslarının artırılması istemiyle birlikte insanların olumsuz özelliklerinden çok olumlu özelliklerinin ön plana çıkarılması söz konusu hâline gelmiştir. Buna istinaden ortaya çıkan “Pozitif Psikoloji” kavramı 20. yüzyılın sonlarında Martin Seligman tarafından yeni bir akım olarak nitelendirilmiştir (Çınar, 2011). Buna göre psikoloji biliminin genel olarak olumsuzlukları, başarısızlıkları, rahatsızlıkları veya çaresizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik çabaları anlamını taşırken; pozitif psikoloji kavramının, gelişim, değişim, başarı, iyi olma hali gibi durumları kapsadığı belirtilmiştir (Polatçı, 2014). Yenilikçi yönetim anlayışı çerçevesinde pozitif psikoloji ve ayrıca pozitif örgütsel davranış, çalışanların verimliliği, mutluluğu, iş tatmini ve bireysel gelişimini önemsemektedir (Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2013). Çünkü yönetime göre iyi oluş düzeyi yüksek kişilerin verimliliği, işe olumlu anlamdaki katkıları, yaratıcılık ve odaklanma seviyeleri daha fazla olabilmektedir.

Günümüzde örgütlerin kendi içinde ve çevresinde performans, gelişim, yenilikler bağlamında bir rekabet ortamının oluştuğu görülmektedir. Örgütsel anlamda gelişimin ve yenileşmenin önünün açılması için çalışanlara eğitimler verilmekte, yaratıcı fikirlerin ortaya çıkabileceği yarışmalar, etkinlikler düzenlenmektedir. Bu sebeple örgütler, bünyesinde bulunan insanların olumsuz özelliklerine, zayıflıklarına dikkat çekmektense, onların olumlu yönlerine, güçlü olduğu durumlara odaklanarak daha da ötesinde örgütsel anlamda performansı ve buna bağlı olarak ekonomik girdileri artırmayı hedeflemektedir (Çetin ve Basım, 2012; Erdem, Gökmen ve Türen, 2015). Örgütlerde bireyi, yönetimi, örgütün iklimini, sosyalliği, performansı ve ekonomiye yönelik bazı durumları ilgilendirmeye kadar dayanan bir durum olan pozitif psikolojinin ve pozitif örgütsel davranışın örgütlerde davranış kapsamında araştırılması, buna göre gerekli adımların yönetsel anlamda atılmaya çalışılması önem arz etmektedir.

Psikolojik Sermaye

Seligman tarafından başlatılan pozitif psikolojinin ardından yapılan çalışmalar ile birlikte insanların olumlu özelliklerini, potansiyelini ortaya çıkarmak amacıyla pozitif psikolojik sermaye kavramı gündeme gelmiştir (Luthans, Avey, Avolio, Norman ve Combs, 2006). Luthans ve Youssef (2004) örgütlerdeki ekonomik (neye sahip olduğumuz), sosyal (kimlerle tanıştığımız)

ve insan sermayelerini (ne bildiğimiz) inceleyerek bu sermayelerin pozitif yönlerini içermeyi amaçlayan psikolojik sermaye (kim olduğumuz) kavramını çalışmalarında kullanmışlardır.

Psikolojik sermayede ilgi odağı kim olduğumuz (gerçekte olan benliğimiz) ve olumlu anlamda psikolojik gelişim sayesinde gelecekte ne olabileceğimiz (olası kendimiz) dir (Luthans, Youssef, Avolio, 2007, s. 10). Dolayısıyla psikolojik sermaye için insanların durağan bir yapıda olmasından ziyade gelişime açık özelliklerinin olduğu ve bunun belirli eğitimler ile de geliştirilebileceği savunulmaktadır (Luthans ve Youssef, 2007). Bu sebeple bireylerin kendisini geliştirmesi, pozitif yönlerinin açığa çıkmasıyla birlikte tüm bu olumlu yönlerin örgüte aktarılması ve sonrasında örgütsel anlamda iş performansı, iş tatmini, örgütsel bağlılık, işe devam etme gibi durumları etkileyebileceği belirtilmektedir (Çetin ve Basım, 2012). Tüm bunlardan, özellikle kurumlar arası rekabet ve işteki performans düzeyinin artması konusuna büyük katkılarda bulunduğu belirtilen (Polatçı, 2014) psikolojik sermaye, bir denge unsuru olarak da değerlendirilmektedir.

Psikolojik sermaye kavramını Fitz-enz (2000) tarafından yapılan tanımlama sonrasında değerlendiren görüşler, bu kavramı örgüt içerisindeki insani durumların bütünü olarak da görmektedir (Shahnawaz ve Jafri, 2009). 2007 yılında yapılan tanımlama çerçevesinde ise insanların olumlu yönlerini ön plana çıkaran psikolojik sermaye Luthans ve arkadaşları tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

- 1- Başarması zor görünen görevlerde dahi gerekli olan mücadeleyi ve azmi gösterebilme, başarabileceğine dair inanca sahip olma (öz yeterlik)
- 2- Bugün ve sonrasında da başarı elde edeceğine dair olumlu bir düşünce veya inanış (iyimserlik)
- 3- Başarıya giden yolda hedeflerinden vazgeçmemek ve eğer gerekirse hedeflerine ulaşabilmek için yeni yollar çizebilmek (umut)
- 4- Birtakım sorunlarla karşılaşıldığında yılmamak, başarmak adına pes etmemek, düşünce tekrar ve daha güçlü bir şekilde ayağa kalkabilmek (dayanıklılık) (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007, s. 10).

Bu tanımlamadan yola çıkarak örgütteki bireylerin olumlu özelliklerine odaklanan psikolojik sermaye kavramının dört temel bileşeni olduğu belirtilmektedir: “1. Öz yeterlik, 2. İyimserlik, 3. Umut ve 4. Dayanıklılık” (Luthans, Avey ve Patera, 2008, s. 210).

Belirtilen bu dört bileşen günlük hayatta sıklıkla kullanılmasına karşın psikolojide sağlam bir temele dayandırılması örgütler için de oldukça faydalıdır (Luthans, vd., 2008; Luthans vd., 2007).

Umut

Synder (2000) tarafından ileri sürülen umut kavramı; “değerli amaçlar belirleyebilme (istenç) ve bu amaçları elde etmede kişinin engellerin üstesinden gelebilme inancını (başarma gücü) kapsayan motivasyonel bir durumdur” (Çetin ve Basım, 2012, s. 123). Umut düzeyi yüksek olan bireyler hedeflerine ulaşmak için daha motive bir durumda olabilir, olumsuz birtakım olayları olumlu yöne çevirmek adına çaba gösterebilirler (Erkmen ve Esen, 2013). Synder’ın (2000) tanımından hareketle kişilerin güçlerini belirli bir hedef doğrultusunda yönlendirebilmelerini, yönü olan bir güç kullanabilmelerini kapsayan umut; bireyleri olumlu anlamda etkilediği gibi örgütsel psikolojik sermayeye de etkisi olabilmektedir. Umutlu insanların amaçları ve istekleri vardır (Shahnawaz ve Jafri, 2009). Amaç ve istekleri için belirledikleri hedeflerine ulaşmakta ve başarmak için de çeşitli stratejiler geliştirmektedirler. Bu da hem bireysel hem de örgütsel anlamda gelişimi beraberinde getirebilmektedir.

Öz yeterlik

Sosyal Bilişsel Teori’ye (Baundra, 2007) dayandırılarak (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007, s. 13) ele alınan öz yeterlik kavramı; bireyin kendisine dair güveni, bir eylemi gerçekleştirme konusunda kendi yeteneğine ve yeterliğine güvenme durumu, inancı olarak tanımlanabilir (Luthans, vd. 2007). Kaya, Balay ve Demirci’ye (2014) göre öz yeterlik bir yetenek değil; bir hedefi gerçekleştirmeye yönelik inançlı olmak ve güçlü bir motivasyona sahip olmaktır. Aynı zamanda öz yeterliğin iş performansı ile yüksek düzeyde ilişkisi olduğu belirtilmektedir (Stajkovic ve Luthans, 1998). Luthans vd. (2007) öz yeterlik kavramının geliştirilebilir bir konu olduğunu vurgulamakta ve bunun çeşitli yolları olduğunu ileri sürmektedir. Bunlardan en işe yarar olanı ise yönetici konumunda olanların çalışanına çeşitli simüle edilmiş ortamlarda iş ile ilgili konuları deneyimleme fırsatı vermeleridir. Deneyime sahip olan birey, başarma duygusunu hissettikçe kendine olan güveni artacağı için bu yolun daha işe yarar olduğu belirtilebilir.

İyimserlik

İyimserlik kavramında bireyler, gelecekte olumlu gelişmeler yaşanacağını düşünmektedirler (Erkmen ve Esen, 2013). Psikolojik sermaye kapsamında iyimserlik, geleceğe

yönelik beklentilerinin olumlu yönde olması durumu olarak tanımlanabilir. Ancak iyimserlikte sadece ve sadece iyi şeyler yaşanması durumu yer almamaktadır (Oruç ve Kutunis, 2014). Yaşanan olumsuz tecrübe ve olaylara rağmen, geride kalmadan, ileride olacak iyiliklere dair umutlu olmak anlamına da gelebilmektedir. Ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz olayları incelemek, sonuçları yorumlamak ve sonrasında başarısızlıkları ortadan kaldırmaya çalışmak anlamına gelmektedir (Luthans, vs. 2007, s. 15).

Dayanıklılık

Psikolojik sermaye kapsamında ele alınan dört boyuttan biri olan dayanıklılık; psikolojik anlamda dayanıklı, güçlü ve esnek olabilmeyi ifade etmektedir. Buna göre karşılaşılan zorluk durumlarında pozitif bir tepki ile zorlukla baş edebilmek olarak tanımlanabilir (Erkmen ve Esen, 2013). Bireyin zorluklar karşısında çabalaması ve başarılı olması yeteneğidir (Luthans, vd. 2007). Dayanıklılığı yüksek düzeyde olan bireylerin pozitif psikoloji sermayesinin de güçlü olduğu belirtilebilir. Başka bir ifadeyle psikolojik dayanıklılık çeşitli sıkıntılar, belirsizlikler, çatışma durumları, başarısızlıklar, ilerleme ve buna bağlı olarak artan sorumluluklar karşısında atağa geçerek çabalamak için sahip olunan psikolojik sermaye olarak tanımlanmaktadır (Luthans, 2002).

Belirtilen psikolojik sermayenin boyutları ve temelleri dahilinde örgütlerde gelişiminin ve yönetiminin yapılması, başarıya ulaşmak istenen rekabet ortamında önem arz etmektedir. Luthans ve arkadaşlarının psikolojik sermayeye ilişkin kavramsallaştırma çalışmasında yer alan tanımlar doğrultusunda bu kavramın örgütlerde geliştirilebilir ve yönetilebilir olduğu ileri sürülmüştür (Erkmen ve Esen, 2013). Psikolojik sermayenin yönetilebilir olduğu düşüncesiyle yöneticilere bu konuda daha fazla iş düştüğü düşünülmektedir. Bu noktada yöneticilere düşen görevlerin başında örgütsel psikolojik sermaye düzeylerini yükseltmeye yönelik çalışmaların ve girişimlerin yapılması yer almaktadır. Psikolojik olarak en çok olumlu yapıya sahip olması gereken örgütlerden birinin eğitim örgütleri olması gerektiği düşünüldüğünde, okullardaki psikolojik sermaye düzeyinin yüksek olması performansı artırabileceği gibi başarıyı da beraberinde getirebilir. Bu yüzden bu araştırma, örgütlerde psikolojik sermayenin okullar açısından incelenmesi sebebiyle önem teşkil etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okullardaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin öğretmen görüşlerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve bu konuda var olan durumu ortaya çıkarmaktır. Buna göre aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

- 1-Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algılarının demografik değişkenlere göre düzeyi nedir ?
- 2- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?
- 3- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?
- 4- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?
- 5- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile mezun olunan okul türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?
- 6- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile mezun olunan fakülte türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?
- 7- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile okul türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okullardaki “örgütsel psikolojik sermaye”ye ilişkin öğretmen görüşlerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi hedefleyen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, katılımcıların belirli bir konu hakkındaki görüşlerini, ilgilerini, yönelimlerini ve tutumlarını tespit edilebilen; bunu yaparken de daha fazla katılımcıya ulaşma imkânı veren bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 184).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Kahramanmaraş merkezdeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise Kahramanmaraş'ta görev yapan ve kolayda örnekleme yoluyla seçilen 333 öğretmen oluşturmuş; ancak araştırmaya katılan 4 kişinin ölçekteki birçok soruyu cevaplamamış olması nedeniyle ölçek genelinde toplam puan

hesaplanamadığı için bu 4 ölçek analiz kapsamından çıkarılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın veri analizi 329 veri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	101	30,8
	Erkek	227	69,2
	Toplam	328	100,0
Medeni Durum	Evli	252	76,8
	Bekar	74	22,6
	Diğer	2	0,6
	Toplam	328	100,0
Mezuniyet	Önlisans	10	3,1
	Lisans	291	89,3
	Lisansüstü	25	7,7
	Toplam	326	100,0
Yaş	30 yaş ve altı	96	29,5
	31-40 yaş arası	171	52,6
	41-50 yaş arası	50	15,4
	51 yaş ve üzeri	8	2,5
	Toplam	325	100,0
Okul Türü	İlkokul	134	42,9
	Ortaokul	111	35,6
	İmamHatipOrtaokulu	1	0,3
	Lise	66	21,2
	Toplam	312	100,0
Fakülte	Eğitim Fakültesi	261	79,8
	Diğer	66	20,2
	Toplam	327	100,0

Tabloda yer alan bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin 101’i (%30,8) kadın; 227’si (%69,2) erkek katılımcıdır. Medeni durum değişkenine bakıldığında katılımcıların 252’si (%76,8) evli; 74’ü (%22,6) bekâr; 2’si (%0,6) ise diğer olarak işaretleme yapmıştır. Araştırmaya katılanların 10’u (%3,1) önlisans mezunu; 291’i (89,3) lisans mezunu; 25’i (%7,7) ise lisansüstü mezunudur. Yaş değişkeninde en fazla katılımcının yer aldığı yaş grubu 171 (%52,6) katılımcı ile 31-40 yaş aralığı olarak görülmektedir. Okul türü değişkeninde katılımcıların 134’ü (%42,9) ilkokul; 111’i (%35,6) ortaokul öğretmeni; 1’i (%0,3) imam hatip ortaokulu; 66’sı (%21,2) ise lisede görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların mezun olduğu fakülte türünde eğitim

fakültesinden mezun olanlar 261 (%79,8); diğer fakültelerden mezun olanlar 66 (%20,2) kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin görüşlerine göre okullardaki psikolojik sermaye düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada gerekli bilgilerin edinilmesi adına öğretmenlere iki adet form verilmiştir. İlk form; öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi sağlayan Kişisel Bilgiler Formu'dur. Diğer form ise Luthans, Avey, Avolio ve Peterson (2010) tarafından İngilizce olarak geliştirilen; daha sonra Erkmen ve Esen (2013) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan "Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği"dir. Kişisel Bilgiler Anket Formunda cinsiyet, medeni durum, yaş, mezuniyet, mezun olunan fakülte ve çalışılan okulun türü soruları yer almaktadır.

Erkmen ve Esen (2013) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan "Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği"nde 18 madde ve 3 boyut bulunmaktadır. Boyutların isimleri; "özyeterlik", "umut" ve "iyimserlik" şeklindedir. Gerekli geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmış olup güvenirlik için hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri ölçeğin boyutlarında 0,806-0,894 arasında olduğu raporlanmıştır (Erkmen ve Esen, 2013). Bu çalışmada kullanılan ölçek için hesaplanan Cronbach's Alpha değeri ise 0,942 olarak bulunmuştur. Boyutlara bakıldığında ise sırasıyla 0,911; 0,882 ve 0,849 değerleri hesaplanmıştır.

Veri Analiz Yöntemi

Öğretmenlerin okullardaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıların bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etme amacı taşıyan bu araştırmanın verilerinin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde alma yöntemlerinden faydalanılmıştır.

Araştırmada hangi analiz yöntemlerinin kullanılacağına karar verebilmek için öncelikle verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığına bakılmıştır. Her bir bağımsız değişken için ayrı ayrı incelemeler gerçekleştirilmiştir. İncelenen basıklık-çarpıklık değerlerinin standart hatalara bölünmesi sonucunda oluşan değer, normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov, Histogram grafiği, Q-Q Plot grafiği ve gövde-yaprak grafiğidir. Bu incelemelerin sonucunda bazı bağımsız değişkenlerde normallik varsayımı sağlanırken bazı değişkenlerde sağlanmamıştır. Cinsiyet ve mezun olunan fakülte değişkeninde normallik varsayımı sağlandığı tespit edilmiştir. Bununla

birlikte medeni durum değişkeninde “diğer” grubunun çıkarılmasıyla birlikte normallik varsayımlarının sağlandığını belirtmek mümkündür.

Araştırmaya katılanların görüşleri doğrultusunda okullardaki örgütsel psikolojik sermayenin bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda ikili gruplarda Bağımsız Gruplar t Testi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olmadığı değişkenler için fark analizleri yapılırken ikili gruplarda Mann-Whitney U testi; ikiden fazla grubun olduğu durumlarda ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

BULGULAR

1-Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algılarının demografik değişkenlere göre düzeyi nedir ?

Tablo 2

Öğretmenlerin Örgütsel Psikolojik Sermayeye İlişkin Algılarının Betimleyici İstatistiksel Bilgileri

Değişkenler	Kategoriler	<i>n</i>	\bar{X}	SS
Cinsiyet	Kadın	101	66,59	10,271
	Erkek	227	68,90	11,018
	Toplam	328	68,19	10,830
Medeni Durum	Evli	252	68,75	10,563
	Bekâr	74	66,20	11,338
	Diğer	2	71,00	24,042
	Toplam	328	68,19	10,830
Yaş	30 yaş ve altı	96	66,36	10,240
	31-40 yaş	171	68,74	11,108
	41-50 yaş	50	69,38	10,908
	50 yaş +	8	74,00	8,832
	Toplam	325	68,27	10,833
Mezuniyet	Önlisans	10	65,70	17,745
	Lisans	291	68,32	10,603
	Lisansüstü	25	66,96	10,192
	Toplam	326	68,13	10,818
Fakülte	Eğitim F.	161	67,48	11,282
	Diğer F.	66	70,88	8,388
	Toplam	327	68,16	10,836
Okul Türü	İlkokul	134	67,53	11,794
	Ortaokul	111	68,50	10,751
	İHO	1	63,00	-
	Lise	66	68,61	9,508
	Toplam	312	68,09	10,936

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algılarının demografik değişkenlere göre aritmetik ortalama ve standart sapma bilgileri Tablo 2’de gösterilmiştir. Buna göre cinsiyet değişkeni incelendiğinde erkek katılımcıların ortalamasının daha fazla olduğu görülmektedir ($\bar{X}=68,90$; $SS=11,018$). Medeni durum değişkeni incelendiğinde diğer grubu çıkarıldığında en yüksek ortalama evli katılımcılara ait görülmektedir ($\bar{X}=68,75$; $SS=10,563$). Yaş değişkeninde en yüksek ortalama 50 ve daha fazla yaşa sahip olan katılımcılara aittir ($\bar{X}=74,00$; $8,832$). Ancak bu durumun oluşmasında frekansın etkili olduğu düşünülmektedir. Mezuniyet değişkenine bakıldığında en yüksek ortalamaya lisans mezunlarının sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=68,32$; $SS= 10,603$). Mezun olunan fakülte türü dikkate alındığında ise diğer fakülteden mezun olanların ortalamasının daha fazla olduğu görülmektedir ($\bar{X}=70,88$; $8,388$). Okul türü değişkeninde İmam Hatip Ortaokulunda çalışan 1 katılımcı olması sebebiyle ortanca ve standart sapması hesaplanamamıştır. Bu sebeple analizlerde de bu grubun yer almayacağı belirtilmektedir.

2- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?

Tablo 3

Öğretmenlerin Örgütsel Psikolojik Sermaye Algıları ile Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Analizlerinin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Özyeterlik	Kadın	101	33,04	5,702	-1,802	326	0,073
	Erkek	227	34,30	5,880			
Umut	Kadın	101	26,09	4,212	-1,445	326	0,149
	Erkek	227	26,87	4,628			
İyimserlik	Kadın	101	7,47	1,741	-1,323	326	0,176
	Erkek	227	7,74	1,632			
Toplam	Kadın	101	66,59	10,271	-1,785	326	0,075
	Erkek	227	68,90	11,018			

Tablo 3’e bakıldığında öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığı olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(326)} = -1,785$; $p>0,05$]. Ancak tabloya bakıldığında boyutlar incelendiğinde ölçeğin “iyimserlik” boyutundaki ortalamaların diğer boyutlardaki ortalamalara göre daha düşük olduğu söylenebilir.

3- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?

Tablo 4

Öğretmenlerin Örgütsel Psikolojik Sermaye Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Fark Analizlerinin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Özyeterlik	Evli	252	34,26	5,653	2,068	324	0,039*
	Bekâr	74	32,68	6,281			
Umut	Evli	252	26,84	4,478	1,619	324	0,106
	Bekâr	74	25,88	4,487			
İyimserlik	Evli	252	7,65	1,616	0,010	324	0,992
	Bekâr	74	7,65	1,839			
Toplam	Evli	252	68,75	10,563	1,793	324	0,074
	Bekâr	74	66,20	11,338			

* $p < 0,05$

Medeni durum değişkeni gruplarından olan “diğer” grubu ortancasının hesaplanamaması sebebi ile çıkarılarak bağımsız örneklem t-testi yapılması uygun görülmüştür. Tablo 3’e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel psikolojik sermaye algıları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir [$t_{(324)} = 1,793$; $p > 0,05$]. Ancak alt boyutlara bakıldığında ölçeğin “özyeterlik” boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(324)} = 2,068$; $p < 0,05$]. Buna göre fark, evli olan öğretmenlerin lehinedir.

4- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?

Tablo 5

Öğretmenlerin Örgütsel Psikolojik Sermaye Algıları ile Yaş Değişkeni Arasındaki Fark Analizinin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Özyeterlik	30 yaş altı	96	139,78	3	8,906	0,031*
	31-40 yaş	171	170,77			
	41-50 yaş	50	176,10			
	51 yaş +	8	193,75			
Umut	30 yaş altı	96	149,98	3	4,809	0,186
	31-40 yaş	171	164,27			
	41-50 yaş	50	176,33			
	51 yaş +	8	208,69			

İyimserlik	30 yaş altı	96	157,13	3	4,331	0,228
	31-40 yaş	171	163,24			
	41-50 yaş	50	163,19			
	51 yaş +	8	227,13			
Toplam	30 yaş altı	96	143,31	3	7,388	0,060
	31-40 yaş	171	168,04			
	41-50 yaş	50	176,89			
	51 yaş +	8	204,75			

* $p < 0,05$

Tablo 6’da yer alan sonuçlara göre öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında ölçek genelinde yapılan incelemeler sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2=7,388$; $p>0,05$). Ancak Ölçeğin “özyeterlik” boyutuna bakıldığında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2=8,906$; $p<0,05$). Bu farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için Mann-Whitney U testi yapılarak bakılmıştır. Buna göre bu farkın; 30 yaş altı ile 31-40 yaş arası ($p=0,011$); 30 yaş altı ile 41-50 yaş arası ($p=0,019$) ikili gruplarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında bu farkın, ikili gruplardan yaşı fazla olan grubun lehine olduğu görülmüştür.

5- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile mezun olunan okul türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?

Tablo 6

Öğretmenlerin Örgütsel Psikolojik Sermaye Algıları ile Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Mezuniyet	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Özyeterlik	Önlisans	10	163,40	2	0,779	0,677
	Lisans	291	164,87			
	Lisansüstü	25	147,58			
Umut	Önlisans	10	148,20	2	0,340	0,844
	Lisans	291	163,59			
	Lisansüstü	25	168,62			
İyimserlik	Önlisans	10	171,00	2	0,377	0,828
	Lisans	291	164,10			
	Lisansüstü	25	153,50			
Toplam	Önlisans	10	158,25	2	0,298	0,861
	Lisans	291	164,47			
	Lisansüstü	25	154,34			

Tablo 6'daki bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile öğretmenlerin mezuniyetleri arasında ölçek genelinde ($\chi^2=0,298$; $p>0,05$) ve tüm alt boyutlarda anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

6- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile mezun olunan fakülte türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?

Tablo 7

Öğretmenlerin Örgütsel Psikolojik Sermaye Algıları ile Katılımcıların Okuduğu Fakülte Türü Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Analizlerinin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Özyeterlik	EğitimF.	261	33,56	6,017	-2,418	325	0,017*
	DiğerF.	66	35,27	4,913			
Umut	EğitimF.	261	26,37	4,664	-1,945	325	0,053
	DiğerF.	66	27,58	3,730			
İyimserlik	EğitimF.	261	7,55	1,728	-2,445	325	0,016*
	DiğerF.	66	8,03	1,347			
Toplam	EğitimF.	261	67,48	11,282	-2,731	325	0,007**
	DiğerF.	66	70,88	8,388			

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile mezun oldukları fakülte değişkeni arasında ölçek genelinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t_{(325)} = -2,731$; $p<0,01$]. Bu farklılığın diğer fakültelerden mezun olanların lehine olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda özyeterlik [$t_{(325)} = -2,418$; $p<0,05$] ve iyimserlik [$t_{(325)} = -2,445$; $p<0,05$] alt boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Burada anlamlı farklılığın da diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin lehine olduğu gözlenmiştir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin algılarına göre eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerinkine göre daha azdır denebilir.

7- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile okul türü değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır ?

Tablo 8

Öğretmenlerin Örgütsel Psikolojik Sermaye Algıları ile Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	<i>p</i>
Özyeterlik	İlkokul	134	148,20	2	1,937	0,380
	Ortaokul	111	159,85			
	Lise	66	165,36			
Umut	İlkokul	134	157,16	2	0,472	0,790
	Ortaokul	111	158,54			
	Lise	66	149,38			
İyimserlik	İlkokul	134	154,11	2	1,174	0,556
	Ortaokul	111	152,20			
	Lise	66	166,22			
Toplam	İlkokul	134	152,15	2	0,442	0,802
	Ortaokul	111	158,44			
	Lise	66	159,73			

Tabloya bakıldığında okul türü değişkeninin gruplarından olan imam hatip ortaokulu grubunun yer almadığı görülmektedir. Bu grubun frekansının çok az olması nedeniyle testin güvenilirliğini düşürmemesi adına analiz kapsamına alınmamıştır.

Tablo 8'deki bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel psikolojik sermayeye ilişkin algıları ile çalıştıkları okul türü değişkeni arasında ölçek genelinde ($\chi^2=0,442$; $p>0,05$) ve alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin okullarındaki psikolojik sermayeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenilmesinin hedeflendiği bu araştırma kapsamında gerekli analizler yapılmış ve sonuçlar bulgularda araştırma sorusu kapsamında sırasıyla sunulmuştur.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları cinsiyet değişkeni incelendiğinde erkek katılımcıların ortalamasının daha fazla olduğu; medeni durum değişkeni incelendiğinde en yüksek ortalama evli katılımcılara ait olduğu; yaş değişkeninde en yüksek ortalama 50 ve daha fazla yaşa sahip olan katılımcılara ait olduğu; mezuniyet değişkenine bakıldığında en yüksek ortalama lisans mezunlarının sahip olduğu; mezun olunan fakülte türü dikkate alındığında ise diğer fakülteden mezun olanların ortalamasının daha fazla olduğu; okul türü değişkeninde lise grubunun ortalamasının daha fazla olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında okullardaki psikolojik sermaye düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Kaya, Balay ve Demirci, 2014; Çınar, 2011; Dinç ve Özbek, 2019). Buna rağmen Erkmen ve Esen (2012) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin

kadınlardan daha fazla psikolojik sermaye düzeyinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Çetin ve Varoğlu (2015) da psikolojik sermaye ile cinsiyet arasında bir ilişki bulmuştur.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında okullardaki örgütsel psikolojik sermaye ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak alt boyutlara bakıldığında ölçeğin “özyeterlik” boyutunda anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farkın evli olanların lehine olmasının sebebi, evli olan bireylerin bekâr bireylere göre geleceğinin daha planlanmış olması, geleceğe dair umutlarının ve hayallerinin olması olabilir. Ayrıca evli bireyler toplumsal ve psikolojik olarak da birtakım sorumluluk duygusuyla aile olma kavramını gerçekleştirdiği için özgüven bağlamında bekârlardan farklı düşünebilirler. Literatür incelendiğinde Dinç ve Özbek (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında medeni durum değişkeninde “özyeterlik” boyutu hariç diğer boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların da evlilerin lehine olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna göre okullardaki örgütsel psikolojik sermaye düzeyleri ile yaş değişkeni arasında sadece “özyeterlik” boyutunda anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre bu farkın; 30 yaş altı ile 31-40 yaş arası; 30 yaş altı ile 41-50 yaş arası ikili gruplarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında bu farkın, ikili gruplardan yaşı fazla olan grubun lehine olduğu görülmüştür. Bir diğer deyişle yaşça büyük olan öğretmenlerin psikolojik sermayeleri özyeterlik boyutunda daha yüksek düzeydedir. Bunun sebebi olarak yaş arttıkça ve iş ile birlikte yaşam tecrübesi arttıkça kişinin kendine güvenmesi, zorlukların üstesinden gelebileceğine dair inancının artması olarak düşünülebilir. Erkmen ve Esen (2012) tarafından yapılan çalışmada da yaş ile psikolojik sermaye arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonucuyla benzer bir şekilde yaşça daha büyük olan katılımcıların psikolojik sermaye düzeylerinin daha fazla olduğu rapor edilmiştir. Norman, Avey, Nimnicht ve Pigeon (2010) tarafından yapılan çalışmada da bu farkın olduğu belirtilmektedir.

Araştırmanın beşinci sorusuna göre okullardaki örgütsel psikolojik sermaye düzeyleri ile mezuniyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir fark görülmemiştir. Dolayısıyla önlisans, lisans ya da lisansüstü olma durumunun psikolojik sermaye açısından bir fark oluşturulmadığı belirtilmektedir. Ancak bu bulguyla çelişir nitelikte olan araştırmalar da yer almaktadır (Kaya, Balay ve Demirci, 2014; Çınar, 2011). Buna göre eğitim durumu daha yüksek olanların psikolojik sermaye düzeylerinin de daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın altıncı sorusuna göre okullardaki örgütsel psikolojik sermaye düzeyleri ile mezun olunan fakülte değişkeni arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ölçek geneli, özyeterlik ve iyimserlik alt boyutlarında ortaya çıkan bu farklılıkların tümünde diğer fakültelerin lehine bir durum olduğu görülmektedir. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin teoride öğrendikleri ile pratikte karşılaştıkları arasında oluşan farklılıklardan kaynaklı psikolojik anlamda olumsuzluğun yaygın olduğu düşüncesiyle böyle bir sonuç ortaya çıkmış olabilir.

Araştırmanın yedinci sorusu ekseninde okullardaki örgütsel psikolojik sermaye düzeyleri ile okul türü değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre okul türünün ilkokul, ortaokul ya da lise olmasının psikolojik sermaye düzeyinde bir fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Psikolojik sermaye kapsamında yapılan uygulamaların okul türüne göre farklılık göstermemesi eğitim örgütleri adına olumlu görülebilmektedir.

Araştırmanın önemine istinaden örgütlerde psikolojik sermaye kavramının geleceğe yönelik atılacak adımlar için de önemli olduğu söylenebilmektedir. Çünkü psikolojik sermaye; umutlu olma, iyimser kalabilme, dayanıklı ve özgüvenli olabilmeyi içermektedir. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde başta yönetim kadrosu, sonrasında öğretmenler ve tabii ki öğrencilerin başarısına kadar uzanan bu önemli kavramın okullarda gelişimi ve eğitimi için çeşitli çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behaviour. *Cambridge handbook of psychology, health and medicine*, 160-162.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Çetin, F., & Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Çetin, F., & Varoğlu, A. K. (2015). Psikolojik sermaye, performans, ayrılma niyeti ve iş tatmini etkileşimi: Cinsiyetin düzenleyici rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(2), 105-113.
- Çınar, E. (2011). *Pozitif psikolojik sermayenin örgütsel bağlılıkla ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dinç, A., & Özbek, O. (2019). Occupational socialization and psychological capital levels of Physical education teachers. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 5(2), 58-67.
- Erdem, H., Gökmen, Y., & Türen, U. (2015). Psikolojik sermayenin örgütsel özdeşleşme üzerine etkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 38-62.
- Erkmen, T., & Esen, E. (2012). Psikolojik Sermaye Konusunda 2003-2011 Yıllarında Yapılan Çalışmaların Kategorik Olarak İncelenmesi/Categorical Investigation Of Researches In Psychological Capital Between 2003-2011 Years. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 89-103.
- Erkmen, T., & Esen, E. (2013). Hizmet Sektöründe Yöneticiye Duyulan Güven İle Kuruma Duyulan Güven İlişkisinin İncelenmesi. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3).
- Erkuş, A., & Fındıklı, M. A. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, 42(2).
- Fitz-Enz, J. (2000). *The ROI of human capital: Measuring the economic value of employee performance*. AMACOM Div American Mgmt Assn.

- Kaya, A., Balay, R., & Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi (şanlıurfa ili örneği). *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48).
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of management*, 33(3), 321-349.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human resource development quarterly*, 21(1), 41-67.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(3), 387-393.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Developing the human competitive edge.
- Norman, S. M., Avey, J. B., Nimmicht, J. L., & Graber Pigeon, N. (2010). The interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee organizational citizenship and deviance behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(4), 380-391.
- Oruç, E., & Kutanis, R. Ö. (2014). Pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye üzerine kavramsal bir inceleme. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 2(2), 145-159.
- Polatci, S. (2014). Psikolojik Sermayenin Görev ve Bağlamsal Performans Üzerindeki Etkileri: Polis Teşkilatında Bir Araştırma. *Ege Academic Review*, 14(1).

- Shahnawaz, M. G., & Jafri, M. H. (2009). Psychological capital as predictors of organizational commitment and organizational citizenship behaviour. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(Special Issue), 78-84.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic press.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 124(2), 240.

BÖLÜM 13

***ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDA
BİLMECE KULLANIMINA YÖNELİK BAZI TESPİTLER***

***Doç. Dr. Rezan KARAKAŞ
Yüksek Lisans Öğrencisi Mustafa CEYHAN***

ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDA BİLMECE KULLANIMINA YÖNELİK BAZI TESPİTLER

Dağdan gelir, taştan gelir

Ak yeveli arslan gelir¹

Rezan KARAKAŞ

Doç. Dr. Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Siirt/Türkiye

Mustafa CEYHAN

Yüksek Lisans Öğrencisi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, Siirt/Türkiye.

ÖZET

Yüzyıllardır hemen her yaşta insanın eğlenerek öğrenmesini, hayatı anlamasını ve algılamasını sağlayan bilmeceler, günümüz bilgi toplumunda çağın hızına ayak uyduramamış ve kaybolmaya yüz tutmuşlardır. Son yıllarda Türk halkının eğlence anlayışında ciddi değişimler olmuştur. Geçmiş yılların eğlenme şekillerinden biri olan, ancak 1980'lerden bu yana eski anlam ve önemini kaybetmeye başlayan “bilmece sorma geleneği”, 2000'li yıllarda neredeyse tamamen unutulmuştur.

Bu çalışmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulan fen bilimleri ders kitaplarında, “bilmece” metninin bulunup bulunmadığı, doküman analizi yöntemi kullanılarak tespit edilmiştir. Araştırmada ilgili kitaplardan sadece birinde bilmeceye yer verildiği görülmüştür. Türk halk bilmeceleri arasında fen bilimleri derslerinin temalarıyla örtüşenler bulunmaktadır. Bu makalede fen bilimleri derslerine uygun bilmeceler, farklı sınıf düzeylerinde ilgili oldukları konular dikkate alınarak tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Öğrencilerin hem dilsel hem de zihinsel gelişimine katkı sunan bilmeceler, aynı zamanda onların muhakeme güçlerinin artmasına yardım eder. Bilmeceler, öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesini sağlar. Ders ortamında kullanılacak bilmecelerle eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturmak mümkündür. Ders kitaplarında bilmecelere yer verilmesi, hem konunun iyi anlaşılmasına hem de ilgili kavram ve terimlerin pekişmesine yardım eder. Ders esnasında bilmece sorma etkinlikleriyle oluşturulacak öğrencinin aktif olacağı bir ortam, bilhassa anlaşılması güç fen bilimleri konularının kolaylıkla öğrenilmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar kelimeler: Bilmece, Fen Bilimleri Ders Kitabı, Ortaokul, Eğitim, Eğlence

SOME DETERMINATIONS TOWARDS THE USAGE OF RIDDLES ON SECONDARY SCHOOLS' SCIENCE LESSON COURSE BOOKS

ABSTRACT

Riddles that allow people of almost all ages to learn, understand and perceive life for centuries have not kept up with the speed of the age in today's information society and they

¹ Bilmecenin cevabı “sel”dir. Bu bilmece, fen bilimleri dersinde 5. sınıflarda “İnsan ve Çevre”; 8. sınıflarda “Mevsimler ve İklim” temalarında kullanılabilir.

have disappeared. In recent years, there have been serious changes in the entertainment understanding of the Turkish people. The “Tradition to ask riddles”, which has been one of the past years of entertainment, but has started to lose its meaning and importance since the 1980s, was almost completely forgotten in the 2000s.

In this study, it was determined by using document analysis method whether or not there are “riddle” texts in science textbooks taught in secondary schools in the 2019-2020 academic year. In the research, it was observed that only one of the related books contained riddles. Turkish folk riddles include those that overlap with the themes of science lessons. In this article, riddles suitable for science courses are shown in tables taking into account the topics they are interested in at different grade levels.

Riddles that contribute to both linguistic and mental development of students also help increase their reasoning power. Riddles enable students to develop higher-order thinking and problem-solving skills. It is possible to create a fun learning environment with riddles to be used in the classroom. Including riddles in textbooks helps both to understand the subject well and to reinforce related concepts and terms. An environment in which the student to be created with riddle-asking activities will be active during the lesson can provide easy learning of the subjects of the science lesson.

Keywords: Riddle, Science Course Book, Secondary School, Education, Entertainment

GİRİŞ

Bilmeceler, hemen her konudaki birtakım somut soyut kavramların uzak-yakın ilişkiler yoluyla zihinde çağrışımını sağlayan, bir nevi oyuna dayalı zihni melekelerin gelişmesinde önemli rol oynayan ve daha ziyade manzum yapıda söz kalıplarıdır (Kaya 2007: 160). Bilmeceler, tabiat unsurları ile bu unsurlara bağlı hadiseleri; insan, hayvan ve bitki gibi canlıları; eşyayı; akıl, zekâ veya güzellik nevinden mücerret kavramlarla dinî konu ve motifleri vb. kapalı bir şekilde yakın-uzak münasebetler ve çağrışımlarla düşünce, muhakeme ve dikkatimize aksettirerek bulmayı hedef tutan kalıplaşmış sözlerdir. Bu sözler, birtakım eğlence, lügaz, muamma ve bulmacalarda da görülen ve dinleyiciye sorulunca ondan hâlli istenen “bil bakalım” veya “ol nedir ki” ifadelerinin bir bakıma geniş tarifidir (Elçin 2004: 607). Anonim edebî ürünler olan bilmecelerde somut veya soyut varlıklar, olaylar, tarihî şahıs ve hadiseler vb.; istiarelerden, olağan dışılıklardan, zıtlıklardan, ses taklitlerinden, yararlanılarak kulağa hoş gelen eğlenceli sorular haline getirilir (Karademir 2007: 9). TDK sözlüğünde bilmece, bir şeyin adını anmadan niteliklerini üstü kapalı söyleyerek o şeyin ne olduğunu bulmayı dinleyene veya okuyana bırakan oyun, muamma (TDK: 344) olarak tanımlanmaktadır.

Kuman dilinde yazılan ve 1303’te yayımlanan Codex Cumanicus’ta yer alan 46 bilmece, Türk edebiyatındaki en eski bilmece örneklerini oluşturur (Kaya 2007: 160). Dîvânü Lugâti’t-Türk’e “tabuzguk” (Atalay 1999: 502) kelimesi ile karşılanan bilmece, “kavram olarak tab-(bul-) fiil kökünden gelmektedir. Azerbaycan ve Kırım Nogaylarında tapmacık, Özbeklerde tapışmak, Abakan Tatarlarında tabcan, Kazaklarda cumbak, yumak, Başkurlarda yomatgar kelimeleri, bilmece karşılığında kullanılmaktadır” (Güzel, Torun 2012: 187). Anadolu’nun çeşitli bölgelerinde “atlı hekât, atlı mesel, bilmeli matal, bulmaca, dele, fıcık, gazeleme, hikâye, masal, matal, mesel, metel, söz, tanımaca, tantımaca, tapbaca, tapmaca ve tappaca” (Kaya 2007: 161) gibi kelimeler de bilmece anlamına gelir.

Çoğunlukla anonim ve manzum olan bilmeceler, geleneksel kültürün hazineleridir. Onlar, bu yönüyle geçmişe geleceğe bağlayan bir köprü durumundadırlar. Bilmece sormanın ve cevaplandırmanın bir adabı, yani geleneği vardır. Bilmecelerin çözülmesi, alışkanlık, bilgi,

beceri, özellikle de yetenek işidir (Artun 2011: 262). Bilmeceler, insanları bir arada tutar, birleştirir, kaynaştırır. “Yıllar boyunca mısır başaklarının soyulmasında, fındıkların kırılıp ayıklanmasında” (Boratav-Başgöz, 1974: 10) “bulgur/erişte kesme, salamura yapma, ceviz kırma gibi imece usulü yapılan birçok işte bilmeceler, önemli ve vazgeçilmez bir eğlence unsuru” (Çelebioğlu-Öksüz, 1979: 10) olarak kullanılmıştır.

Bilmeceler, bağımsız metinler hâlinde bulunabileceği gibi masal, halk hikâyesi, fıkra, tekerleme gibi halk edebiyatı türleriyle; halk tiyatrosunun çeşitli türlerinde metin içinde de görülebilir (Artun 2011: 260). Günümüz çocuk edebiyatında da hikâye, roman, tiyatro gibi türlerde bilmeceler yer alabilir. Eserin herhangi bir yerinde kahramanlardan biri tarafından sorulan bir bilmece, “düğüm” unsuru yaratmak için kullanılabilir; ilerleyen bölümlerde ise düğümün çözülmesi sağlanabilir. Modern edebiyatın halk edebiyatından geçmişte olduğu gibi bugün de çeşitli nedenlerle beslendiği bilinmektedir. Bu bağlamda çocuk edebiyatının da halk edebiyatı türlerine kayıtsız kalamayacağı aşikârdır.

Bilmeceler, çocuğun dilsel ve zihinsel gelişimini besler. Bilmece sormak bir dil etkinliği, sorulan bilmeceye cevap aramak ise bir düşünce etkinliğidir. Çocuk, dil etkinliğini yaparken aynı zamanda düşünür; düşünme etkinliği içindeyken de dilsel becerilerini kullanır. Bu sebeple ana dili gelişiminde bilmecelerin önemli katkısı vardır (Karakaş 2019: 53). Bir amaç için farklı düzenlerde bir araya getirilen kelimelerin sırrını çözen, bilmecenin cevabına ulaşan öğrencinin özgüveni de artar.

Teknolojinin ilerlemesi, günümüz insanının eğlence kültürünü tersine çevirmiştir. Yaşam şartlarının ve iletişim şekillerinin değişmesi, bilmece sorma geleneğini de bu bağlamda etkilemiştir. Bilmece sorma etkinliği, en az iki kişiyle ve yüz yüze yapılan bir etkinliktir. Günümüzde insanların, aile içindeki bireylerin dahi, geçmişe nazaran yüz yüze daha az zaman geçirdikleri gerçeği dikkate alınırsa, bilmece sorma geleneğinin yaşam koşullarına bağlı olarak kaybolmaya yüz tutmasını anlamak zor olmayacaktır.

Sırasıyla önce radyo ve televizyonun daha sonra ise internetin insanoğlunun yaşam dünyasına girmesi, kısacası halkın eğlence anlayışındaki değişim, sözlü halk ürünlerinin üretim ve aktarımından duyulan keyfi azaltmış ve bir anlamda bu türlerin de sonunu hazırlamıştır. 2000’li yılların başından beri ise henüz anne karnında internetin büyüdü dünyasıyla tanışan çocuklar, gerçek âlem yerine âdeta sanal bir âlem içinde büyümeye başlamışlardır.

Bilmece sorma, âşıklık geleneğinde ve divan şiirinde “muamma” ve “lügaz” adı altında yaşatılmıştır. Geleneksel kültürün ortak mirası olarak yaşayan bilmece sorma geleneği, geçmişten günümüze hem yetişkinlerin hem de çocukların ilgisini çekmiş olsa da çeşitli sebeplerden dolayı geleneksel Türk bilmeceleri, yerlerini Batı kültüründen gelen bilmecelere terk edecek duruma gelmiştir. Ciddi önlemler alınmadığı takdirde yüzyılların emeği olan bu kültür hazineleri, yeni nesiller tarafından tanınmadan, hissedilmeden kaybolup gidecektir. Bu sebeple Türk halkının millî ve manevi değerlerinin ürünü olan ve nesilden nesile aktararak günümüze ulaşan bilmecelerin gelecek nesillerce de tanınırlığını arttırmak bir anlamda onları güncellemek önem taşımaktadır.

Sözlü kültürün asıl kültür olduğu dönemlerde kültürün koruyucusu, taşıyıcısı ve aktarıcısı insan hafızası iken günümüz toplumlarında ise bu durum değişmiştir. Toplumun büyük bir kesiminde her şeyin internetin büyüdü dünyasında var olduğu ve insan zihninin bilgi yükünü taşımasına gerek olmadığı şeklindeki bir düşünce gelişmeye başlamıştır. Bu bağlamda sözlü kültür, önce yazılı daha sonra ise dijital kültüre evrilerek insan zihnindeki yerini korumaya çalışmaktadır. Ninni, fıkra, masal, türkü, bilmece gibi halk edebiyatının farklı içeriğe sahip türleriyle ilgili İnternet sitelerinin varlığı da bu çabanın bir göstergesidir.

Değişen toplumsal koşullar, aynı zamanda sokak oyunlarının da yerlerini İnternet oyunlarına terk etmesine sebep olmuştur. Çocuk, genç ve yetişkinlerin büyük bir kısmı, iş ve okul dışında kalan zamanlarının çoğunu bu oyunları oynayarak harcamaktadırlar. Oyunlar arasında “bilgi yarışması” mahiyetinde tasarlanmış olanlar da bulunmaktadır. Türk halk bilmeceleri de “bilmece yarışması” şeklinde İnternet oyunu hâline getirilebilir. Bu sayede geleneksel Türk halk bilmecelerinin “z kuşağı”na aktarımını sağlamak mümkün olabilir.

Günümüze kadar bilmeceler, gerek biçim gerekse içerik itibarıyla birçok araştırmacı tarafından tasnif edilmiştir. Ancak günümüz toplumunda bilmecelerin yeniden kabul edilmesi, özellikle edebî türlerde ve eğitim ortamında değerlendirilmesi için yeni tasniflere ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin çeşitli derslerde materyal olarak kullanılacak bilmecelerin derslere göre tasnifinin yapılması gerekir. Ders kitabında yer almayan ya da derli toplu olarak öğretmenin ulaşabileceği bir yerde bulunmayan bilmeceler, öğretmenlerin de öğrencilerin de ilgisinden uzak kalmaya mahkûmdur. Muhtelif derslerde tabiat olayları, bitkiler, hayvanlar ya da insanla ilgili konular işlenirken öğrencilere bilmeceler sorulabilir. Bilmeceler, kısa oldukları için birçok ders kitabında rahatlıkla yer alabilir. Özellikle de fen bilimleri dersi gibi somut olaylara dayalı derslerde bilmeceler rahatlıkla kullanılabilir. Bu sayede karanlık bölgelerde kalan bu türün yeniden gün ışığına çıkması ve çocuk/genç okuyucularla buluşması sağlanabilir.

Geçmişte insanların yaşam şartları, özellikle de ekonomik nedenlerle bir araya gelmeleri, âdeta bir zorunluluk idi. Ancak günümüzde geniş ailenin yerini çekirdek aileye terk etmesi, insan yaşamının daha fazla bireyselleşmesi gibi nedenlerle grup içi iletişimde yoğun bir azalma olmuştur. Eskiden tarla, bağ, bahçe işleri gibi zorunlu durumlarda bir araya gelen insanların hoşça zaman geçirmek amacıyla ürettikleri birçok edebî tür gibi bilmeceler de eski şöhretli zamanlarını çoktan kaybetmiştir. Günümüz toplumunda bilmece sorma geleneğinin eskiden olduğu gibi yaşatılması oldukça zor görünmektedir. Ancak değişen yaşam koşullarına uygun gerek İnternet ortamında oyun olarak gerekse ders kitaplarında ilgili konuya hazırlık veya pekiştirici olarak bilmecelere yer vermek hiç de zor değildir.

BİLMECELER VE FEN BİLİMLERİ DERSİ

Anne karnında başlayan ve yaşam boyu devam eden eğitimde bireyin araştırma ruhunu canlı tutmak esastır. Merak eden, araştıran, soran, sorgulayan ve sorulara cevap arayan bireyler, geleceğe sağlam adımlar atabilir, bilimsel yeniliklerde öncülük yapabilirler. Fen bilimleri derslerinde kullanılacak bilmecelerle öğrencilerin araştırma ruhlarının geliştirilmesi mümkündür. Son yıllarda teknolojinin sınırsız zenginliğinden azami ölçüde yararlanılarak yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin Türk halk kültüründen de nasiplenmesi gerekir. Ancak bu sayede toplumun değerleriyle barışık, kendisini ve milletini seven nesiller yetiştirilebilir.

Fen bilgisi derslerinde öğrencilerin inceleme ve araştırma yapmaları esastır; bilmeceler öğrencilerde inceleme ve araştırma isteği uyandırabilir. Öğrenme ortamında öğrencilerin bir konu ile ilgili farklı bakış açılarına sahip olmalarının yolunu açmak önemlidir. Bu bağlamda bir bilmecenin doğru cevabını bulmaya yönelik yaklaşımlar, öğrencinin farklı bakış açıları kazanmalarına fırsat verebilir. “Öğretmenlerin konuyu öğrencinin ilgisini çekecek şekilde plânlaması gerekir. Bu; şaşırtıcı bir gösteri, ilgi çekici bir etkinlik ya da iyi bir problemle yapılabilir” (Ur11). Bilmece sorma etkinliği de ilgi çekici bir etkinlik olarak fen bilgisi derslerinin özellikle giriş bölümünde kullanılabilir

Fen Bilgisi Öğretim Programı’nda alana özgü becerilerden biri de “yaşam becerileri” olarak belirtilmektedir. “Bu alan; bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi temel yaşam becerilerini kapsamaktadır” (2018: 9). Bilmeceye cevap arayan bir kişi, analitik

düşünür; arkasından karar verir. Bilmeceler sorma etkinlikleri, öğrenciler arasında iletişimin oluşmasına veya geliştirilmesine yardım eder. Öğretmen, bilmeceler sorma etkinliğinden yararlanarak öğrenciler arasında takım çalışması yapabilir. Bütün bunlar, fen bilimleri dersi ile bilmeceler arasında sıkı bir bağ olduğunun göstergesi sayılmalıdır. “Bilmeceler üst düzey düşünme becerilerinden olan yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile ilişkilidir” (Balta 2013: 891). Ayrıca bilmeceler, fen bilimleri dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanılacak birçok yöntemle de uyumludur. Örneğin; “bilmeceler sorma ve cevaplandırma etkinlikleri” tartışma ya da beyin fırtınası gibi yöntemlerle birlikte rahatlıkla kullanılabilir.

Nitekim yaptığımız görüşmelerden birinde fen bilimleri derslerinde bilmecelere yer verdiğini ifade eden Aylin Kahraman Ziylan², 5. sınıf öğrencilerinin bilmecelerin cevabını bulmaya çalışırken eğlendiklerini, bu yüzden bilmeceleri çok sevdiğini; aynı zamanda “Canlıları Tanıyalım” ünitesi başta olmak üzere fen bilimleri üniteleri ile ilgili muhtelif bilmecelerin dijital ortamda yer aldığını belirtmiştir.

YÖNTEM VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmada, 2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan MEB ve özel yayınların yayımladığı 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitapları, doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir.

BULGULAR

SDR Dikey Yayıncılık tarafından basılan 5. sınıf fen bilimleri dersi kitabında 5. üniteye yer alan “Işığın Yansıması” konusunda bilmecelere yer verildiği görülmüştür. Bilmeceler, ders kitabında aşağıdaki şekilde yer almıştır.

Görsel 5.9: Tam gölge oluşumu

Ekran (perde)

“Ben giderim o gider, arkamdan tin tin eder.” bilmecesinin cevabı gölgedir. Güneş ışığı vücudumuzdan geçemediği için gölgemiz oluşur.



Görsel 5.10: Gölge büyüklükleri

Diğer fen bilimleri kitaplarında ise herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Yaptığımız araştırmalar sonucunda birçok bilmecenin fen bilimleri derslerinde kullanılabileceği tespit edilmiştir. Doğa, insan ve evrenle ilgili bilmeceler, fen bilimleri derslerinde ilgili oldukları

² Ağrı'nın Diyadin ilçesinde bulunan Mehmet Melik Özmen Ortaokulunda fen bilgisi öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

temalarda yer alabilir. Aşağıdaki tablolarda 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri kitaplarında yer alan temalar için kullanılacak bilmecelerden örnekler bulunmaktadır:

5. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİNDE KULLANILABİLECEK BİLMECE ÖRNEKLERİ ³							
Tema	Güneş, Dünya, Ay	Canlılar Dünyası	Kuvvetin Ölçülmesi	Madde ve Değişim	Işığın Yayılması	İnsan ve Çevre	Elektrik Devre Elemanları
Bilmeceler	İki keçim var, biri gündüz yayılır, biri gece. (Ay, Güneş)	Yer altında kapaklı sahan. (mantar) Göz ile görülmez, El ile tutulmaz, Ondan uzak duranlar, Sağlamdır hasta olmaz. (Mikrop)- (URL 1)		Dam ardında gümüş çubuk, (buz)- Erime-Donma Kaynayınca buharım, donunca buz olurum. Bir bardak içtiniz mi, karıştır siz olurum. (Su) (URL 2) – Suyun Hâl Değişimi	Benim bir kardeşim var /evden çıkınca peşimden ayrılmaz / kaçarsam kovalar / kovalarsam kaçar. (gölge)	Kış günlerinde gürbüz, ağustosta pek ince; taşmış görürüz dağda, kar eriyince. (sel ‘dere, çay, ırmak, su’)	Bir sihirli fenerim, kibritsiz de yanarım. (ampul ‘elektrik ışığı’)

6. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİNDE KULLANILABİLECEK BİLMECE ÖRNEKLERİ							
Temalar	Güneş Sistemi	Vücut-muzdaki Sistemler	Kuvvet ve Hareket	Madde ve Isı	Ses ve Özellikleri	Vücut-muzdaki Sistemler ve Sağlığı	Elektriğin İletimi
Bilmeceler	O nedir ki suya düşer ıslanmaz. (Ay)	Bir tokmağım var, yedi delikli. (baş ‘kafa’)	Gece gündüz hiç durmadan işler. (saat ‘cep saati’)- Sabit Sürat ile Hareket	Dağ başında pınarım, kazanlarda buharım; vapor tren işletir, birçok işler yaparım. (benzin)	Gökten gelir hız ile / yedi bin yıldız ile / ne toptur, ne tüfektir / ile hızı pektir. (şimşek-yıldırım)- Sesin Yayılması	Yüz üstünde iki nokta. (göz) Kıvrım kıvrım odacık / oda onun içinde. (kulak)	Babam kandil, dedem çıra, işin yoksa beni ara. (ampul, elektrik)

7. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİNDE KULLANILABİLECEK BİLMECE ÖRNEKLERİ							
Temalar	Güneş Sistemi ve Ötesi	Hücre ve Bölünmeler	Kuvvet ve Enerji	Saf Madde ve Karışımlar	Işığın Madde ile Etkileşimi	Üreme, Büyüme ve Gelişme	Elektrik Devreleri

³ Tablolarda yer alan bilmeceler, -internet ortamından alınan ve URL olarak belirtilenler dışında- Fevzi Karademir’in “Türk Halk Bilmecelerinin Yapı, Dil ve Üslup Özellikleri” adlı doktora tezinden alınmıştır.

Bilmeceler	Biz biz idik biz idik / yüz bin tane kız idik / gece oldu, dizildik / sabah oldu, silindik.. (yıldızlar)		Şu karşıda top oturur / biri kalkar, biri oturur. (terazi ‘el terazisi, kantar’)	Suda doğmuştur, sudan korkar. (tuz)- Saf Madde	O odanın içinde, oda onun içinde. (ayna)	Sabah dört ayaklı / öyle iki ayaklı / akşam üç ayaklı. (emekleyen çocuk, delikanlı, bastonlu ihtiyar; insan)- İnsanda Büyüme ve Gelişme	İçi kırmızı, dışı beyaz. (ampul ‘elektrik ışığı’)
-------------------	--	--	--	--	--	---	---

8. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİNDE KULLANILABİLECEK BİLMECE ÖRNEKLERİ							
Temalar	Mevsimler ve İklim	Dna ve Genetik Kod	Basınç	Madde ve Endüstri	Basit Makineler	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	Elektrik Yükleri ve Enerjisi
Bilmeceler	Çocuklara eğlence, fakirlere dert, toprağa bereket. (kış)		Başına vurdum, belini yardım. (çivi, tahta)- Katı Basıncı	Katık oldum aşına, öp koy beni başına; beni nasıl öğütür, sor değirmen taşına. Her gün tazelenirim, her yemekte yenirim; ince ince dil beni, hadi kimim bil beni. (ekmek)- Fiziksel Değişimler	Bir tepede toy oturur / biri kalkar, biri oturur. (terazi)- Basit Makineler- Kaldıraç	Küp içinde beyaz kız. (peynir)- Fermantasyon	Bir sihirli fenerim, kibritsiz de yanarım. (ampul ‘elektrik ışığı’)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ders ortamında kullanılacak bilmecelerle eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturmak mümkündür. Bilmeceler, öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilir. Ders kitaplarında bilmecelere yer verilmesi, hem konunun iyi anlaşılmasını hem de ilgili kavram ve terimlerin pekişmesini olanaklı kılar. Birçok öğrencinin biyoloji, fizik ve kimya konularından müteşekkil fen bilimleri dersinde oldukça zorlandıkları bilinmektedir. Ders esnasında bilmece sorma etkinlikleriyle oluşturulacak ve öğrencinin aktif olmasını sağlayacak bir ortam, anlaşılması güç fen bilimleri konularının kolaylıkla öğrenilmesini sağlayabilir. Nitekim Muharrem Kürşat Yangil (2015:2) bilmeceler üzerine yaptığı doktora çalışmasında bilmecelerin eğitim hayatında kullanılmasının; öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmelerine, mevcut bilgiden hareketle yeni bilgiye ulaşabilmelerine, yorum yeteneklerinin gelişmesine, araştırma yapan, sorgulayan ve çözüm üreten bireyler hâline gelmelerine yardımcı olduğuna vurgu yapmıştır.

Mustafa Çobanoğlu (2017) ise ilkököl 2. sınıflarda “geometrik cisim ve şekiller” konularının kavratılmasında bilmece kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve konuya ilişkin bilgi düzeyinin kalıcılığında anlamlı bir etkisinin olduğu ve derse yönelik tutumlarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespitinde bulunmuştur.

Yukarıdaki çalışmaların benzerleri, farklı sınıf düzeylerinde fen bilimleri dersine yönelik de yapılabilir. Uygulamalı çalışmalarla bilmecelerin öğrencilerin fen bilimleri derslerine yönelik başarı veya tutumlarına ne gibi katkılar sunacağı tespit edilebilir.

Hemen her yaştaki insan, özellikle de çocuklar eğlenmeyi sever. Geçmişten günümüze Türk toplumunun eğlence anlayışındaki değişmelere rağmen okul öncesinden ilkokul veya ortaokul düzeyine kadar çocuklar, “bilmece sorma” ve “yeni bilmeceler üretme” etkinliklerinden keyif almaktadırlar. Eğitim ortamında özellikle de ders kitaplarında yer alacak ve cevapları kitabın arka sayfasında verilecek bilmecelerle bir yandan eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturmak öte yandan da Türk toplumunun gelenekle olan bağının canlı kalmasını sağlamak mümkündür. Öğrencilerin bilişsel, dilsel ve zihinsel gelişimleriyle orantılı olarak bilmecelerin ders kitaplarında yer alması, günümüz çocuklarının kültürel miras ürünlerine yönelik farkındalıklarını arttırmada da etkili olabilir.

Bilmecelerin eğitimsel işlevi hususunda farklı uygulama ve araştırmalar yapılabilir. Gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin derslerde kullanılan veya ders kitaplarında yer alan bilmeceler hakkındaki görüş ve düşünceleri tespit edilebilir. Derste işlenen konularla ilgili öğrencilerin bilmece üretmeleri istenebilir. Bu amaçla okullarda fen bilimleri ve Türkçe öğretmenlerinin yapacağı işbirliği ile Türkçe derslerinde “fen bilimleri” konularına yönelik bilmeceler oluşturulabilir. Böylece bir yandan öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sunulurken öte yandan fen bilimleri dersi ile Türkçe dersi arasında sıcak temas sağlanmış olur. Ayrıca İnternet ortamında yer alan bilmecelerin eğitsel içerikleri ve sözlü kültürde yer alan bilmecelerle benzer veya farklı yönleri tahlil edilebilir.

KAYNAKÇA

Artun, Erman (2011). Türk Halk Edebiyatına Giriş, Edebiyat Tarihi/Metinler, Karahan Kitabevi, Adana.

Atalay Besim (1999). Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi, Cilt: 3, TDK Yayınları, Ankara.

Balta, Elif Emine (2013). Bilmecelerin Dil-Düşünme Bağlamında Eğitimdeki Yeri ve Önemi; Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/1 Winter, p. 891-899.

Boratav, Pertev Naili; Başgöz, İlhan (1974). Türk Halk Bilmeceleri. Folkloru Doğru, Sayı 37.

Çelebioğlu, Amil; Öksüz, Yusuf Ziya (1979). Türk Bilmeceler Hazinesi, Ülkü Yayınevi, İstanbul.

Çobanoğlu, Mustafa (2017). “İlkokul Matematik Derslerinde Bilmece Kullanımının Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi”, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın.

Elçin, Şükrü (2004). Halk Edebiyatına Giriş, Akçağ Yayınları, Ankara.

Güzel, Abdurrahman; Torun, Ali (2012). Türk Halk Edebiyatı El Kitabı, Ankara: Akçağ Yayınları, Ankara.

Karademir, Fevzi (2007). Türk Halk Bilmecelerinin Yapı, Dil ve Üslup Özellikleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Karakaş, Rezan (2019). Çocuklar İçin Edebiyat Eğitiminde Halk Edebiyatının Yeri, Sayfa: 39-60, (Çocuklar İçin Edebiyat Eğitimi İçinde) Editör: Erhan Akın, Anı Yayıncılık, Ankara.

Kaya, Doğan (2007). Ansiklopedik Türk Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü, Akçağ Yayınları, Ankara.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2019, Ankara.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı, Tutku Yayıncılık, 2019, Ankara.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2019, Ankara.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2019, Ankara.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı, Sevgi Yayınları Cilt ve Basımevi, 2018, Ankara.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2019.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı, SDR Dikey Yayıncılık, 2019, Ankara.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı, SDR Dikey Yayıncılık, 2019, Ankara.

Türkçe Sözlük (2011). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Yangil, Muharrem Kürşat (2015). “Bir Halk Anlatısı Olan Bilmecenin Eğitimsel İşlevi”, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, İzmir.

İnternet Kaynakları

URL1: <https://www.onceokuloncesi.com/bilmeceler/her-konuyla-ilgili-bilmeceler-16935.html>
Erişim Tarihi: 10 Ocak 2020

URL2: <https://www.forumlordim.org/bilmeceler/119871-su-ile-ilgili-bilmeceler.html> Erişim Tarihi: 10 Ocak 2020

URL3:<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf> Erişim Tarihi: 20 Ocak 2020

URL4: http://fikretkorur.guncelfizik.com/wp-content/uploads/ilkogretimde_fenbilgisi_%C3%B6%C4%9Fretimi.pdf Erişim Tarihi: 20 Ocak 2020

BÖLÜM 14

***İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS
PROGRAMLARI İLE İLGİLİ GELİŞMELER***

***Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN
Öğrt. Neslihan CENGİZ***

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARI İLE İLGİLİ GELİŞMELER

Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi,

Eğitim Bilimleri Bölümü, Sur, Diyarbakır

Öğrt. Neslihan CENGİZ

Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğü

ÖZET

Ülkelerin Eğitim Sistemlerinde Matematik, önemli görülen dersler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Bilişim çağının gereği olarak, bu ders daha da önem kazanmıştır. Diğer eğitim sistemlerinde olduğu gibi, Türk Eğitim Sistemi'nde de bireylerin matematik bilgi ve becerisi için önemli çabalar gösterilmektedir. Ancak bu bilgi ve becerilerin kazanılmasında, en önemli rol matematik öğretmenlerine düşmektedir. Özellikle Temel Eğitim düzeyinde ilköğretim matematik öğretmenlerinin beklentilere cevap verecek niteliklere sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu nitelikler, ancak lisans programları ile sağlanabilir.

Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmen yetiştiren kurumların tümünün 1982 tarihinde 41 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı hakkında kanun hükmünde kararname ile üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen süreçte, öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili olarak 1997, 2006 ve 2017 yıllarında yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır. Bu konuda en kapsamlı çalışma, 1996-1997 yıllarında, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın, 1998, 2007 ve 2018 yıllarında İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programları'nda yaptığı değişiklikleri, gerekçeleri ile birlikte incelemek ve değerlendirmek, işin niteliği boyutu açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacı, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programları ile ilgili gelişmeleri incelemek ve gerekli değerlendirilmeleri yapmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1.Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları hangi gerekçelerle hazırlanmış ve geliştirilmiştir?

2.İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programları arasında,

a.Ders sayısı,

b.Ders çeşidi,

c.Ders saat sayısı,

d.Ders kredi sayısı,

açısından farklılıklar nelerdir?

3.İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programlarında, ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı, ders kredi sayısının,

a.Meslek Bilgisi,

b.Genel Kültür,

c.Alan Eğitimi

açısından gösterdiği farklılıklar nelerdir?

Araştırma ile ilgili verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın hazırladığı ve geliştirdiği 1998, 2007 ve 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları incelenmiş; değişikliğe gidilme gerekçeleri ortaya konulduktan sonra, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programları'nın, ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı ve ders kredi sayısı, genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri açısından gerekli analizleri yapılmış, veriler tablolara dönüştürülerek yorumlara yer verilmiştir. Daha sonra, elde edilen sonuçlardan hareketle öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Matematik, Matematik Öğretmenliği, Öğretmenlik, Lisans Programları.

ABSTRACT

Mathematics takes first place among the courses considered important in countries' education systems. As a requirement of the information age, this lesson has become even more important. Along with other education systems, significant efforts are being made for individuals' knowledge and skills in mathematics in Turkish Education System. In gaining this knowledge and skills, math teachers have the most important role. It is important that elementary mathematics teachers have the qualities to meet expectations, especially in the elementary level. These qualities can be provided with undergraduate programs.

New regulations related to teacher training undergraduate programs have been made in 1997, 2006 and 2017 since all of the teacher training institutions were united and taken over by Higher Education Institute by the decree law numbered 41 in 1982. The most comprehensive study on this subject was conducted by within the scope of National Education Development Project in 1996-1997.

It is considered to be important to study and evaluate the changes in Mathematics Primary Mathematics Teacher Education Undergraduate Programs made by Higher Education Council in 1998, 2007 and 2018.

The purpose of this research is to study and evaluate the developments in Elementary Mathematics Teacher Education Undergraduate Programs made by the Council of Higher Education. With this elemental purpose following questions are tried to be answer;

1.What are the grounds of Teacher Education Undergraduate Programs and the changes?

2.What are the differences related to Undergraduate Mathematics Education Programs in terms of;

a.Number of courses,

b.Type of course,

c.Number of lessons

d.Number of course credits

2.What are the differences in number of courses, type of courses, course hours and course credits in Elementary Mathematics Teacher Education Undergraduate

Programs in terms of;

a.Pedagogical Training

b.General Knowledge Training

c.Subject knowledge Training

Data collection, analysis and interpretation are made by using document analysis texhnique of qualitative research methods. After 1998, 2007 and 2018 Teacher Training Undergraduate Programs, prepared and developed by the Council of Higher Education are examined, the reasons for the changes are found out and necessary analysis are conducted in terms of the number of courses, type of courses, course hours, course credits, general knowledge training, subject knowledge training and pedagogical training in Elementary Mathematics Teacher Education Undergraduate Programs. Data are converted into tables and comments are provided. Finally, suggestions are developed and stated based on the results.

Keywords: Primary education, mathematics, math teaching, teaching, undergraduate programs.

GİRİŞ

Eğitim sistemi içinde matematik eğitiminin; sanayide, teknolojide ve günlük yaşamdaki diğer alanlarda son derece önemli bir yeri vardır (Yıldız & Uyanık, 2004, s. 99). Matematik, bilimde olduğu kadar günlük yaşantımızda da problemlerin çözülmesini sağlayan önemli araçlardan birisidir. Bundan dolayı matematik dersi her alanda ve her kademedede yer alır (Baykul, 2014). 2000 yılında NCTM'nin yayınladığı matematik standartları ve prensiplerinde iyi eğitilmiş öğretmenlerin öğrencilere matematiği daha iyi öğreteceğine yer verilmiştir (İncikabı, 2016: 372). Öğretmen yetiştirme sistemi Türk eğitim tarihinde köklü bir geçmişe sahiptir. Öğretmen yetiştirme programları çalışmaları 1848'de başlayıp Cumhuriyet Dönemi'nde de devam etmiştir. Bu süreçte öğretmen yetiştirme programlarında güncelleme, yeniden yapılandırma gibi uygulamalara gidilmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında okuma yazma oranı az olduğu için öğretmen ihtiyacı artmış, oluşan öğretmen ihtiyacını karşılamak için “geçici öğretmen” sıfatıyla çavuş ve onbaşılar

görevlendirilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995). 1926-1927 yıllarında açılan “Orta Muallim Mektebi” bir yıl sonra Ankara’ya nakledilmiş ve adı “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” olarak değiştirilmiştir. Bu okullar ortaokul öğretmenlerinin yetiştirilmesinin kaynağı olarak görülmüştür. Daha sonraki yıllarda Türkçe bölümüne pedagoji, matematik, fizik, tarih, coğrafya, resim gibi ortaokullarda okutulan genel eğitim derslerinin tümü için öğretmen yetiştirir bir kurum halini almıştır (YÖK, 2007). Köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere 1926 tarihinde Denizli ve Kayseri’de Köy Enstitülerinin temelini oluşturan Köy Muallim Mektepleri kurulmuştur (Atalay, 2016). Öğretim süresi üç yıl olan yatılı ve parasız bu okullara yerleşmek için bazı kriterleri sağlamak gerekmektedir. Bu okullardan istenilen verim alınamayınca 1932’de Kayseri’deki, 1933’te Denizli’deki bu okullar kapatılmıştır (Köy Muallim Mektepleri Talimatnamesi, 1926: 104). 1930’ların ortalarına doğru Köy Eğitim Kursları okuma-yazma oranının yükseltilmesi, kır-kent dengesinin sağlanabilmesi için açılmıştır (Sarı ve Uz, 2017: 29). 1940’ta kurulup 1954’te kapatılan Köy Enstitülerinin kuruluş amacı köye uyum sağlayacak öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmektir (Şeren, 2008). 1970-71 öğretim yılında İlköğretmen Okullarının altı yıllık öğretim süresi 1 yıl uzatılarak genel lise ile denk duruma gelmiş ve bu okullarda okuyanlar üniversiteye girme hakkı kazanmışlardır. 1973 yılında İlköğretmen Okullarının büyük bir bölümü işlevini kaybederek kapatılmıştır (MEB, 2003).

1973’te öğretmenlik mesleği yasal olarak tanımlanmıştır. Bu yasa ile birlikte öğretmen yetiştiren kurumlar, ön lisans, lisans ve lisansüstü seviyelerde düzenlenmiştir. 1974’ten itibaren “Eğitim Enstitüleri” açılmıştır (Binbaşıoğlu, 1995). Üniversitelerin bünyesinde toplanan öğretmen yetiştirme kurumları Eğitim Yüksek Okulları (iki yıllık) ve Eğitim Fakülteleri (dört yıllık) adı altında sınıflandırılmıştır. 1. kademeye Eğitim Yüksek Okulları, 2. kademeye Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirmeyi üstlenmişlerdir (Küçükahmet vd., 2003). Eğitim Enstitüleri 1978-79 öğretim yıllarına kadar ortaokullara dal öğretmeni yetiştirme görevini sürdürmüşlerdir. Bu tarihten itibaren “Yüksek Öğretmen Okulu” adını almış, sayıları azaltılmış, liselere öğretmen yetiştirmek için programları yeniden düzenlenmiştir (YÖK, 2007: 33). Eğitim enstitüleri 1982 tarihinde “Eğitim Yüksek Okulu” adıyla üniversitelerin bünyesine girmiştir. Öğretmen yetiştirme, 1982’ye kadar MEB tarafından gerçekleştirilmekteyken bu tarihten itibaren bu görevi üniversitelerin eğitim fakülteleri devralmıştır (Bilir, 2011: 223).

1992-1993 öğretim yılından itibaren Eğitim Yüksekokulları, Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüştür (YÖK, 2007: 41). 1997 yılında, YÖK öğretmen yetiştirme konusunda kapsamlı bir düzenlemeye gitmiştir. Bu düzenlemeler öğretmen yetiştirme modelleri, öğretim süreleri, programları, bölümleri vb. boyutlarda değişiklikler ve yenilikler ortaya koymuştur (Ergün, Oral ve Yazar, 2018: 48). 1997’de gerçekleştirilen yeniden yapılanmanın ardından 2007 yılında güncellemelere gidilmiştir (YÖK, 2007: 62). 2018 yılında bütün lisans programları için çekirdek programlar oluşturulmuştur. Programda Öğretmenlik Meslek dersleri %30-35; Genel Kültür dersleri %15-20; Alan Eğitimi dersleri %45-50 oranında yer almıştır (YÖK, 2018: 15-17). Matematik öğretmenlerinin önceleri hizmet sunacakları

kademeler fark etmezken 1997-1998 öğretim yılından itibaren ayrıştırılmıştır. Bu tarihten itibaren ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliği olarak lisans programları düzenlenmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumların program türleri ve sayılarının dağılımına bakıldığında ilköğretim matematik öğretmenliği ile ilgili 1983-1984, 1997-1998 öğretim yıllarında programın olmadığı görülmüştür. 1998-1999 öğretim yılında 19 program, 2006-2007 yılında 31 program olduğu görülmüştür. Matematik öğretmenliğinde ise 1983-1984 öğretim yılında 12, 1997-98 öğretim yılında 18, 1998-1999 öğretim yılında 12, 2006-2007 öğretim yılında ise 15 program olduğu görülmüştür (YÖK, 2007: 73). İlköğretim matematik öğretmeni yetiştirme programlarının hazırlık ve geliştirme süreçlerinde, ilköğretim matematik öğretmenlerinin hizmet öncesinde daha nitelikli yetiştirilmeleri için 1998, 2007 ve 2018 yıllarında önemli değişikliklere gidilmiştir.

Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının hangi gerekçelerle hazırlandığı ve geliştirildiği; İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans programlarında ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı, ders kredi sayısının meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi açısından gösterdiği farklılıkların neler olduğunu incelemek ve betimlemek çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Literatür tarandığında ilköğretim matematik öğretmeni yetiştirme ile alakalı sınırlı sayıda çalışma olduğundan 1998, 2007 ve 2018 yıllarında ilköğretim matematik öğretmeni yetiştirme programlarında yapılan değişiklikleri gerekçeleri ile birlikte incelemenin ve betimlemenin önemli olduğu düşünülmüştür. Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Veriler 1998, 2007 ve 2018’de yayınlanan ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programlarının doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı’nın hazırladığı ve geliştirdiği 1998, 2007 ve 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları incelenmiş; değişikliğe gidilme gerekçeleri ortaya konulduktan sonra, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programları’nın, ders çeşidi ve saat sayısı, ders sayısı ve ders kredi sayısı, genel kültür, alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri açısından gerekli analizleri yapılmış, veriler tablolara dönüştürülerek yorumlara yer verilmiştir. Daha sonra, elde edilen sonuçlardan hareketle öneriler geliştirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı olan ilköğretim matematik öğretmeni yetiştirme programlarını inceleyip betimleyerek elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi Gerekçeleri

1998 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları

YÖK 1996 yılının başında Eğitim Fakülteleri’nde öğretmen yetiştirme programlarında birtakım değişiklikler yapmıştır. Eğitim Fakülteleri’nde yapılan düzenleme ile 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren ve 1997-1998 öğretim yılında uygulanmaya başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır. Bu düzenleme ile öğretmen yetiştiren programlarda yer alan dersler ve içerikleri yeniden belirlenmiştir. Öğretmen yetiştiren lisans ve lisansüstü programlarda

yıllardan beri süregelen önemli sorunlar ve öğretmen yetiştirme konusundaki çağdaş gelişmeler ve yönelimlerin ortaya çıkardığı temel ihtiyaçlar, bu programların yeniden geliştirilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Eğitim Fakültelerinde geçmişte uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi ve bu konuda yapılan çeşitli araştırma sonuçlarının analizi sonunda; (a) içerik, ders sayıları ve kredileri, okullarda uygulamalar gibi çeşitli yönlerden belirli bir standardın olmadığı, (b) programlarda yer alan derslerin içeriği ve ilgili okul düzeyindeki öğretim alanının içeriği arasında tutarsızlıkların olduğu, (c) dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal bir ilişkisinin kurulamadığı, (ç) teorik derslere daha fazla ağırlık verildiği ve uygulamanın geniş ölçüde ihmal edildiği, (d) alan derslerinin öğretmen adaylarının ilgili konu alanının bir dalında uzmanlığa yönelttiği ve alanın öğretim yöntemlerine ilişkin derslerin yetersiz olduğu, (e) programlarda açılan derslerin öğretmen adaylarının ve ilgili okul düzeyinin ihtiyaçlarından çok öğretim elemanlarının yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda şekillendiği ve bu nedenle ders sayıları ve zorunlu kredi yükünün çok arttığı, (f) öğretmenlik formasyonuna ilişkin derslerin eğitim bilimleri alanındaki bazı teorik derslerden oluşup öğrencileri öğretmenliğin gerektirdiği uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmaktan uzak olduğu, (g) programlardaki zorunlu ders yükünün gereğinden fazla olması nedeniyle öğrencilerin bireysel ilgilerini geliştirmelerine yönelik seçmeli derslere zaman ayırlamadığı, ve (ğ) program bütünü ile okullarda yapılan uygulama arasında tutarsızlıklar olduğu görülmüştür. Tüm bu ve benzeri sorunlar nedeniyle geçmişte uygulanan programlardan mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yeterli bir biçimde hazırlanamadıkları saptanmıştır. Yapılan çeşitli toplantı ve konferanslarda bu temel sorunlar ortaya konmuş ve öğretmen yetiştirme programlarının nitelikli öğretmen yetiştirme amacına yönelik olarak yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gereği dile getirilmiştir. Oluşturulan lisans ve lisansüstü programlar 1998-1999 yıllarında itibaren uygulanmaya başlamıştır (YÖK, 1998: 3).

2007 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları

Geçen sekiz yıllık süre içinde üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen sempozyum, panel, çalıştay, açikoturum, konferans gibi akademik etkinliklerde, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programların; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılır olmuş ve programlarla ilgili sorunları çözümlenmeye yönelik öneriler, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak ortaya konmuştur. Programların güncellenmesinin bir başka gerekçesi de, 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, ilköğretim programlarında yapılan değişikliklerle ilgilidir. 2003 yılından beri ülkemizin de içinde yer aldığı “Avrupa Yükseköğretim Alanı” (European Higher Education Area), lisans programlarından beklenen “öğrenme çıktılarını” (learning outcomes) tanımlamak, bu çıktılara ulaşmak için öğretilmesi gereken konular, bu konuların işlenmesi için gereken süreler ve yöntemleri belirlemek ve “öğrenme çıktılarını” aynı yöntemlerle ölçüp değerlendirmek amacını taşımaktadır. Eğitim Fakültelerinin de bu bağlamda bazı ortak asgari standartlara sahip olması, sürecin bir gereği

olarak değerlendirilebilir. Programların güncelleştirilmesi gereği, bu tespitle de yakından ilişkilidir. Bu açıklamaların ışığında; sekiz yılı aşkın süredir uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme lisans programlarının aksayan yönlerini gidererek, geliştirmeye yönelik bir çalışmanın gerçekleştirilmesi, Yükseköğretim Kurulunca uygun bulunmuş ve bu çerçevede, Yükseköğretim Kurulu, eğitim fakülteleri yönetici ve öğretim elemanlarıyla konuyu paylaşmış, programları bütünüyle değiştirme yerine, programlarda gerekli güncellemeleri yapmak amacıyla çalışmalar başlatılmıştır (YÖK, 2007: 7).

2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları

Öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenmesinin üzerinden on yılı aşkın bir süre geçmiştir. Bu süreçte mevcut programlarla ilgili çeşitli araştırma ve değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucu, alan eğitimine yönelik derslerle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden oluşturulması ve programlarda bunlara ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılması ve daha yapılandırılmış bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmen yetiştirme lisans programlarının Milli Eğitim Bakanlığının yeniden hazırlayarak uygulamaya koyduğu ders programlarıyla uyumlu hale getirilmesi, bir ihtiyaç olarak gündeme gelmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında 1997, 2006 ve 2009 yıllarında gerçekleştirilen güncelleme çalışmaları genellikle ilköğretim kademesi ile ilgili programlar üzerinde durulmuştur. Ortaöğretim alan öğretmenliği ile ilgili meslek bilgisi dersleri dışında bir güncelleme yapılmamıştır. Özellikle ortaöğretim alan öğretmenlikleriyle ilgili lisans programları başta olmak üzere üniversiteler ve fakülteler arasında haftalık ders saati, ders kredisi ve AKTS yönlerinden uyumsuzluklar meydana gelmiştir. Bu durum, ayrıca başka sorunlara neden olmuştur. Şöyle ki; kredi ve AKTS uyumsuzluklarından dolayı yatay geçişler, çift ana dal uygulamaları, Erasmus, Mevlâna ve Farabi değişim programları yönünden aksaklıklar yaşandığı görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bazı derslerin programlarıyla ilgili yakın zamanda gerçekleştirilen yeniden yapılandırma ve güncelleme çalışmaları yanında öğretmenlik alanında da bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri yeniden hazırlanarak 2017 yılında yayımlanmıştır. Ayrıca 2017 yılında Öğretmen Strateji Belgesi yayımlanmıştır. Söz konusu belgelerde, öğretmenlikle ilgili yeni yeterlikler yanında yeni hedeflere ve beklentilere yer verilmiştir (YÖK, 2018).

Belirtilen bu gerekçeler, öğretmen yetiştirme lisans programlarının günün koşullarına ve taleplerine uygun olarak gözden geçirilmesine ve geliştirilmesine temel teşkil eden hususlar olarak değerlendirilmiştir.

Ders Sayıları Arasındaki Farklılıklar

Ders sayıları açısından ilköğretim matematik öğretmenliği Lisans programları arasındaki farklılıklar ile ilgili bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Ders Sayıları Arasındaki Farklılıklar

			1998		2007		2018	
			N	%	N	%	N	%
ALAN EĞİTİMİ	Teorik	n	7		15		32	
		%	63,60		71,40		100	
	Uygulama	n						
		%						
	Teorik/Uygulama	n	4		6		0	
		%	36,30		28,50		0	
Toplam	N	11	17,18	21	32,81	32	50	
	%	100		100		100		
MESLEK BİLGİSİ	Teorik	n	2	6,25	10	31,25	20	62,50
		%	28,57		71,40		90,90	
	Uygulama	n						
		%						
	Teorik/Uygulama	n	5	45,45	4	36,36	2	18,18
		%	71,42		28,57		9,09	
Toplam	N	7	16,27	14	32,55	22	51,16	
	%	100		100		100		
GENEL KÜLTÜR	Teorik	n	6	18,75	15	46,87	11	34,37
		%	75		83,30		91,60	
	Uygulama	n						
		%						
	Teorik/Uygulama	n	2		3		1	
		%	25		16,60		8,30	
Toplam	N	8	32	18	47,36	12	31,57	
	%	100		100		100		
SEÇMELİ DERSLER	Teorik	n	6	28,57	5	23,80	11	52,38
		%	100		100		100	
	Uygulama	n						
		%						
	Teorik/Uygulama	n						
		%						
Toplam	N	6		5		11		
	%	100		100		100		
GENEL TOPLAM	Teorik	n	21	15	45	32,14	74	52,85
		%	65,62		77,58		96,10	
	Uygulama	n						
		%						
	Teorik/Uygulama	n	11		13		3	
		%	34,37		22,41		3,89	
Toplam	N	32		58		77		
	%	100		100		100		

Tablo 1’de görüldüğü gibi, yıllara göre alan eğitimi teorik derslerin sayılarının ağırlığı %63,6’dan %100’e doğru artarken, sadece uygulaması olan derslerin sayılarının ağırlığı 1998, 2007 ve 2018 yıllarında %0 olduğu görülmektedir. Hem teorik hem de uygulaması olan ders sayılarının ağırlığı ise 1998 programında %36,3 ve 2007 programında %28,5 iken 2018 programında bu oran %0,0 olmuştur.

Yıllara göre meslek bilgisi teorik derslerin sayılarının ağırlığı %28,57’den %90,9’a doğru artarken, sadece uygulaması olan meslek bilgisi derslerine hiçbir programda yer verilmemiştir. Hem teorik hem de uygulaması olan ders sayılarının ağırlığı ise 1998

programında %71,42 ve 2007 programında %28,57 iken 2018 programında bu oran %9,09 olmuştur.

Yıllara göre genel kültür teorik derslerin sayılarının ağırlığı 1998 programında %75 iken, 2007 programında %83,3'e yükselmiş, 2018 programında ise %91,6'ya yükselmiştir. Tüm programlarda, sadece uygulaması olan dersler yer almazken, hem teorik hem de uygulaması olan ders sayılarının ağırlığı ise 1998 programında %25 ve 2007 programında %16,6 iken 2018 programında bu oran %8,3 olmuştur.

Seçmeli dersler, 1998 programında diğer derslerden ayrı yer alırken, 2007 programında sadece alan bilgisi ve genel kültür dersleri arasında, 2018 programında ise alan bilgisi ve genel kültür dersleri ile birlikte meslek dersleri arasında yer almıştır.

Genel toplamda dersler teorik ve uygulama sayıları açısından incelendiğinde, yıllara göre teorik ders saat sayılarının ağırlığı %65,62'den %96,1'e doğru artarken, uygulama ders sayılarının ağırlığı 1998, 2007 ve 2018 programlarında %0 olmuştur. Hem teorik hem de uygulaması olan derslerin ağırlığı ise 1998 programında %34,37 ve 2007 programında %22,41 iken 2018 programında bu oran %3,89 olmuştur.

Her üç alan açısından ders sayılarının toplam ağırlıkları incelendiğinde, alan eğitimi dersleri %17,18'den %50'ye doğru artarken, meslek bilgisi dersleri %16,27'den %51,16'ya doğru artmıştır. Genel kültür dersleri ise, 1998 programında %32 iken, 2007 programında %47,36'ya yükselmiş, 2018 programında ise %31,57'ye düşmüştür.

Matematik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Ders Çeşitleri Arasındaki Farklılıklar

Ders çeşitleri açısından ilköğretim matematik öğretmenliği yetiştirme programları arasındaki farklılıklar ile ilgili bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Ders Saat Çeşitleri Arasındaki Farklılıklar

			1998		2007		2018	
			N	%	N	%	N	%
ALAN EĞİTİMİ	Teorik	n	6		9		18	
		%	54,54		56,25		100	
	Uygulama	n	2		4			
		%	18,18		25			
	Teorik/Uygulama	n	3		3			
		%	27,27		18,75			
Toplam	N	11	24,44	16	35,55	18	45	
	%	100		100		100		
MESLEK BİLGİSİ	Teorik	n	3		10		17	
		%	18,75		58,82		89,47	
	Uygulama	n	6		4		1	
		%	37,5		23,52		5,26	
	Teorik/Uygulama	n	7		3		1	
		%	43,75		17,64		5,26	
Toplam	N	16	38,09	17	40,47	19	45,23	
	%	100		100		100		
ELKÜ	Teorik	n	3		9		8	

		%	100		69,23		80	
	Uygulama	n			2		1	
		%			15,38		10	
	Teorik/Uygulama	n			2		1	
		%			15,38		10	
	Toplam	N	3	11,53	13	50	10	38,46
%		100		100		100		
SEÇMELİ DERSLER	Teorik	n	6		2		6	
		%	100		100		100	
	Uygulama	n						
		%						
	Teorik/Uygulama	n						
		%						
Toplam	N	6	42,85	2	14,28	6	42,85	
	%	100		100		100		
GENEL TOPLAM	Teorik	n	36	31,30	30	26,08	49	42,60
		%	66,66		62,5		79,03	
	Uygulama	n	8		10		2	
		%	14,81		20,83		3,22	
	Teorik/Uygulama	n	10		8		11	
		%	18,51		16,66		17,74	
Toplam	N	64	36,78	48	27,50	62	35,60	
	%	100		100		100		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, yıllara göre alan eğitimi teorik derslerin çeşitlerinin ağırlığı %54,54’ten %100’e doğru artarken, sadece uygulaması olan derslerin çeşitlerinin ağırlığı 1998 programında %18,18, 2007’de % 25 ve 2018 programında ise bu ağırlığın %0,0 olduğu görülmüştür. Hem teorik hem de uygulaması olan derslerin ağırlığı ise 1998 programında %27,27 ve 2007 programında %18,75 iken 2018 programında bu oran % 0 olmuştur.

Yıllara göre meslek bilgisi teorik derslerin çeşitlerinin ağırlığı %18,75’ten %89,47’ye doğru artarken, sadece uygulaması olan derslerin sayılarının ağırlığı hem 1998 programında %37,5, 2007 programında 23,52, 2018 programında ise 5, 26 olarak görülmüştür. Hem teorik hem de uygulaması olan derslerin ağırlığı ise 1998 programında %43,75 ve 2007 programında %17,64 iken 2018 programında bu oran %5,26 olmuştur.

Yıllara göre genel kültür teorik derslerin çeşitlerinin ağırlığı 1998 yılında %100, 2007 yılında %69,23 ve 2018 yılında %80 olduğu görülmüştür. Tüm programlarda, sadece uygulaması olan dersler 2007’de %15,38, 2018’de %10 olarak görülmüştür. Hem teorik hem de uygulaması olan derslerin ağırlığı 1998’de %0, 2007’de %15,38, 2018’de %10 olmuştur.

1998, 2007 ve 2018 yıllarında seçmeli derslerin uygulama, teorik/uygulama ders saat çeşitliliği %0’dır. 1998 ve 2018 yıllarında teorik ders çeşit sayısı 6, 2007 yılında ise 2’dir.

Genel toplamda ders çeşitleri teorik ve uygulama sayıları açısından incelendiğinde, yıllara göre teorik ders saat çeşitlerinin ağırlığı %59,0’dan %96,4’e doğru artarken, uygulama ders çeşitlerinin ağırlığı 1998 programında %2,6, 2007 programında %0,0 ve 2018 programında %1,8 olmuştur. Hem teorik hem de uygulaması olan derslerin ağırlığı ise 1998 programında %38,5 ve 2007 programında %27,1 iken 2018 programında bu oran %1,8 olmuştur. Her üç alan açısından ders çeşitlerinin toplam ağırlıkları incelendiğinde, alan eğitimi dersleri

%24,44'ten %0'a doğru azalırken, meslek bilgisi dersleri %43,75'ten %5,26'ya doğru azalmıştır. Genel kültür dersleri ise, 1998 programında %11,53 iken, 2007 programında %50'ye yükselmiş, 2018 programında ise %38,46'ya düşmüştü

Matematik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Ders Saat Sayıları Arasındaki Farklılıklar

Ders saat sayıları açısından ilköğretim matematik öğretmenliği yetiştirme programları arasındaki farklılıklar ile ilgili bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Ders Saat Sayıları Arasındaki Farklılıklar

			1998		2007		2018	
			N	%	n	%	N	%
ALAN EĞİTİMİ	Teorik	n	42		64		67	
		%	38,88		41,20		100	
	Uygulama	n	10		14			
		%	9,25		9,03			
	Toplam	N	174	43,93	155	39,14	67	16,90
		%	100		100		100	
MESLEK BİLGİSİ	Teorik	n	15		33		44	
		%	19,73		48,52		100	
	Uygulama	n	22		14		0	
		%	28,94		20,58		0	
	Toplam	N	76	40,42	68	36,17	44	23,40
		%	100		100		100	
GENEL KÜLTÜR	Teorik	n	14		33		24	
		%	50		66		100	
	Uygulama	n			6			
		%			12			
	Toplam	N	28	27,45	50	49,01	24	23,52
		%	100		100		100	
SEÇMELİ DERSLER	Teorik	n	18		7		30	
		%	100		100		100	
	Uygulama	n						
		%						
	Toplam	N	18	32,72	7	38,80	30	54,54
		%	100		100		100	
GENEL TOPLAM	Teorik	n	89		137		135	
		%	38,69		48,92		100	
	Uygulama	n	32		34			
		%	13,91		12,14			
	Toplam	N	230	45,09	280	54,90		
		%	100					

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yıllara göre alan eğitimi teorik derslerin saat sayılarının ağırlığı %38,88'ten %100'e doğru artarken, uygulamalı derslerin saat sayılarının ağırlığı %9,25'ten %0,0'a doğru azalmıştır.

Yıllara göre meslek bilgisi teorik derslerin saat sayılarının ağırlığı %19,73'ten %100'e doğru artarken, uygulamalı derslerin saat sayılarının ağırlığı %28,94'ten %0'a doğru azalmıştır.

Yıllara göre genel kültür teorik derslerin saat sayılarının ağırlığı %50'den %100'e doğru artmıştır. Uygulamalı derslerin saat sayılarının ağırlığı, 1998 programında %0 iken, 2007 programında %12'ye yükselmiş, 2018 programında ise %0'a düşmüştür.

1998, 2007 ve 2018 yıllarında seçmeli derslerin uygulama, teorik/uygulama ders saat çeşitliliği %0'dır. 1998'de 18, 2007'de 7 ve 2018'de 30 saat ders yer almaktadır.

Genel toplamda dersler teorik ve uygulama saat sayıları açısından incelendiğinde, yıllara göre teorik ders saat sayılarının ağırlığı %38,69'dan %100'e doğru artarken, uygulama ders saat sayılarının ağırlığı %13,91'den %0'a doğru azalmıştır.

Her üç alan açısından ders saat sayılarının toplam ağırlıkları incelendiğinde, alan eğitimi dersleri %43,93'ten %16,9'a doğru azalırken, meslek bilgisi dersleri %40,42'den %23,40'a doğru azalmıştır. Genel kültür dersleri ise, 1998 programında %27,45 iken, 2007 programında %49,01'e yükselmiş, 2018 programında ise %23,52'ye düşmüştür.

Ders Kredi Sayıları Arasındaki Farklılıklar

Ders kredi sayıları açısından ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programları arasındaki farklılıklar ile ilgili bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Ders Kredi Sayıları Arasındaki Farklılıklar

			1998		2007		2018	
			N	%	N	%	N	%
ALAN EĞİTİMİ	Teorik	n	48		70		69	
		%	75		83,33		100	
	Uygulama	n	16		14			
		%	25		16,66			
	Toplam	N	64	29,49	84	38,70	69	31,79
		%	100		99,99		100	
MESLEK BİLGİSİ	Teorik	n	39		40		50	
		%	59,09		74,07		83,33	
	Uygulama	n	27		14		10	
		%	40,90		25,92		16,66	
	Toplam	N	66	36,66	54	30	60	33,33
		%	99,99		99,99		99,99	
GENEL KÜLTÜR	Teorik	n	13		36		27	
		%	81,25		81,81		93,10	
	Uygulama	n	3		8		2	
		%	18,75		18,18		6,89	
	Toplam	N	16	17,97	44	49,43	29	32,58
		%	100		99,99		99,99	
SEÇMELİ DERSLER	Teorik	n	18		13		34	
		%	100		100		100	
	Uygulama	n						
		%						
	Toplam	N	18	27,69	13	20	34	52,30
		%	100		100		100	
GENEL TOPLAM	Teorik	n	118	25,82	159	34,79	180	39,38
		%	71,95		81,53		93,75	
	Uygulama	n	46	48,93	36	38,29	12	12,76
		%	28,04		18,46		6,25	

Toplam	N	164	29,76	195	35,39	192	34
	%	99,99		99,99		100	

Tablo 4'te görüldüğü gibi, yıllara göre alan eğitimi teorik derslerin kredi sayılarının ağırlığı %75'ten %100'e doğru artarken, uygulamalı derslerin kredi sayılarının ağırlığı %25'ten %0,0'a doğru azalmıştır.

Yıllara göre meslek bilgisi teorik derslerin kredi sayılarının ağırlığı %59,09'dan %83,33'e doğru artarken, uygulamalı derslerin kredi sayılarının ağırlığı %27'den %10'a doğru azalmıştır.

Yıllara göre genel kültür teorik derslerin kredi sayılarının ağırlığı 1998 programında %81,25 iken, 2007 programında %81,81'e yükselmiş, 2018 programında ise %93,10'a yükselmiştir. Uygulamalı derslerin kredi sayılarının ağırlığı, 1998 programında %18,75 iken, 2007 programında %18,18'e yükselmiş, 2018 programında ise %6,89'a düşmüştür.

Genel kültür derslerinden Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I ve II dersleri, 1998 programında kredisiz iken, 2007 ve 2018 programlarında kredili hale getirilmiştir.

Seçmeli dersler, 1998 programında diğer derslerden ayrı yer alırken, 2007 programında sadece alan bilgisi ve genel kültür dersleri arasında, 2018 programında ise alan bilgisi ve genel kültür dersleri ile birlikte meslek dersleri arasında yer almıştır.

Genel toplamda dersler teorik ve uygulama kredi sayıları açısından incelendiğinde, yıllara göre teorik ders kredi sayılarının ağırlığı %25,82'den %39,38'e doğru artarken, uygulama ders kredi sayılarının ağırlığı %48,93'ten %12,76'ya doğru azalmıştır.

Her üç alan açısından ders kredi sayılarının toplam ağırlıkları incelendiğinde, alan eğitimi dersleri %29,49'dan %31,79'a doğru artarken, meslek bilgisi dersleri %36,66'dan %33,33'e doğru azalmıştır. Genel kültür dersleri ise, 1998 programında %17,97 iken, 2007 programında %49,43'e yükselmiş, 2018 programında ise %32,58'e yükselmiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları ve yorumlarından hareketle varılan sonuçlar aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

Köy Enstitülerinde, İlköğretmen Okulunda ve iki yıllık Eğitim Enstitülerinde öğretmen yetiştirme programlarında matematik öğretmeni yetiştirmek için matematik dersi adı altında matematik alanına yönelik dersler işleniyordu. Bu okullarda matematik derslerinin yanı sıra diğer alanlara yönelik dersler de mevcuttu. Matematik öğretmeni yetiştiren kurumlar özel olarak ihtisaslaşmaya başladıktan sonra alan, genel kültür ve meslek bilgisi adı altında dersler okutulmaya başlanmıştır. Yeni program incelendiğinde matematik teorik ders saatleri arttırılmıştır. Uygulamalı ders saat sayıları ise azaltılmıştır. Dolayısıyla genel toplamda yeni programda teorik ders sayılarının ağırlığı arttırılmıştır.

Her üç alan açısından ders sayılarının toplam ağırlıkları incelendiğinde, alan eğitimi dersleri ve meslek bilgisi dersleri artırılmıştır. Genel kültür dersleri ise, 1998 programında %32 iken, 2007 programında yükseltilmiş, 2018 programında ise tekrar düşürülmüştür.

Her üç alan açısından ders çeşitlerinin toplam ağırlıkları incelendiğinde, alan eğitimi dersleri ve meslek bilgisi dersleri azaltılmıştır. Genel kültür ders çeşitleri ise, 1998 programında %11,53 iken, 2007 programında yükseltilmiş, 2018 programında ise tekrar düşürülmüştür.

Her üç alan açısından ders saat sayılarının toplam ağırlıkları incelendiğinde, alan eğitimi ve meslek bilgisi ders saat sayıları azaltılmıştır. Genel kültür ders saat sayıları ise, 1998 programında %27,45 iken, 2007 programında yükseltilmiş, 2018 programında ise tekrar düşürülmüştür.

Araştırmanın sonucuna dayalı olarak yapılacak öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

1. İlköğretim matematik öğretmenliği uygulamalı ders saatleri artırılabilir.
2. Teknoloji destekli matematik öğretimi ders sayısı ve niteliği artırılabilir.
3. Matematiğin kavramsal öğretiminin nitelikli bir şekilde sağlanabilmesi için bu alana yönelik derslerin sayısı ve niteliği artırılabilir.
4. Matematik okur-yazarlık becerisini geliştirebilecek beceriler kazandırılabilir.

KAYNAKLAR

Abazaoğlu, İ., Yıldırım , O. & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme . Uluslararası TÜRK Eğitim Bilimleri Dergisi .

Akbaşı, S. (2009). “Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri, Eğitim Sisteminde Öğretmeni Rolü, Öğretmen yetiştirme Alanında Uygulamalar ve Gelişmeler”. K. Kiroğlu , & C. Elma içinde, Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi.

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları . Electronic Turkish Studies.

Atalay, A. (2016). Köy Enstitülerinin Işığında Kalmış Bir Cumhuriyet Işığı: Köy Muallim Mektepleri ve Gezici Başöğretmenler.

Baki, A. & Baki, B. B. (2016). Türkiye ve Almanya'nın Ortaokul Matematik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırması . 1.Turkish Journal Of Computer and Mathematics Education , 229.

Baskan, G. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma . Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Baskan, G. A., Aydın , A. & Tuğba , Ö. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 35-42.

Baykul, Y. (2014). Ortaokulda matematik öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Beyendi, S. (2018). 2013-2018 Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. Birey ve Toplum.

Biber, A. Ç. (2013). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı Hakkındaki Memnuniyet Düzeylerinin Araştırılması: Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği . Kastamonu Eğitim Dergisi.

Bilir, A. (2011). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Trajisi ve İstihdam Politikaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 223-246.

Binbaşıoğlu, C. (1995). Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

Cumhuriyet Döneminde İlköğretim Yetiştirme Tarihi Gelişimi, (2003).

Çoban, A. (2018). Cumhuriyet Dönemi Hükümet Programları ve Öğretmenlik Mesleği . Electronic Journal Of Social Sciences.

Ergün, M., Oral, B. & Yazar, T. (2017). Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın). Ankara: Pegem Akademi.

Kavak, Y., Aydın , A. & Altun, S. A. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi .

Köy Muallim Mektepleri Talimatnamesi, (1926). Maarif Vekâleti Mecmuası, 104-105.

Küçükahmet, L. vd. (2003). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özaydın, B., Günbatır, M. S., Önal, N. & Çakır, H. (2012). Öğretmen Yetiştirme Programlarının Sistemik ve Sistemik Değerlendirmesi . Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama .

Özdaş, A. (1996). Ülkemizdeki Genel Eğitim Sorunları İçerisinde Matematik Eğitimi ve Sorunları. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 55-69.

Özer, B. & Alkan , S. (2017). AB ve Türkiye Öğretmen Yetiştirme Programlarının karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi , 62-95.

Sarı, M. (2013). Türk Devletin İlk Maarif Vekaleti (Kuruluşu ve Çalışmaları 1920-1923). Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi .

Sarı, M. & Uz, E. (2017). Cumhuriyet Döneminde Köy Eğitim Kursları. Turkish History Education Journal , 6(1), 29-55.

Şeren, M. (2008). Köye Öğretmen Yetiştirme Yönüyle Köy Enstitüleri. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (1), 203-226.

Tutkun, Ö. F., & Aksoyalp , Y. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları . Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 361-371.

URL-1,

https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/dursunoglu.htm

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, İ. & Uyanık, N. (2004). Matematik Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Üzerine. Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(1), 97-104.

YÖK, (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara

YÖK, (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri 1982-2007. Ankara

YÖK, (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara

YÖK, (2018). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı. Ankara

BÖLÜM 15

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN
Öğrt. Zekiye DOĞU

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARISON OF ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINING UNDERGRADUATE PROGRAMS

Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi,

Eğitim Bilimleri Bölümü, Sur, Diyarbakır

Öğrt. Zekiye DOĞU

Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğü

ÖZET

Bilişim çağının gereği olarak, ülkelerin iletişim halinde olması bir zorunluluk olarak değerlendirilmektedir. Bu iletişimi sağlayacak ortak bir dile gereksimin bulunmaktadır. Bu dilin çoğunlukla, uluslararası iletişimde, İngilizce olduğu çok açıktır. Bu nedenle, birçok ülke eğitim sisteminde İngilizce öğrenmek ve öğretmek büyük önem arz etmektedir. Diğer eğitim sistemlerinde olduğu gibi, Türk Eğitim Sisteminde de İngilizce, diğer dillere göre, daha ayrı bir öneme sahiptir. Bu dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi ile ilgili zorluklar bir türlü giderilememiş, bu durumun nedeni bazen öğrencilerde bazen de öğretmenlerde aranmıştır. Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların tümünün 1982 tarihinde 41 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı hakkında kanun hükmünde kararname ile üniversitelere devredilmesiyle birlikte diğer programlarda olduğu gibi, İngilizce öğretmenliği lisans programında da yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 1996 yılı başında ülkemizin ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve buna göre fakültelerimizdeki lisans düzeyinde yürütülen programlarda bir takım değişiklikler yapmış ve yeni yapılanmayı uygulamaya koymuştur. İngilizcenin öğrenilmesinde, öğrenme-öğretme süreci boyutunda, İngilizce öğretmenleri öncelikli önemli etkiye sahiptirler. Nitelikli İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesi, lisans programları ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarını incelemek, karşılaştırmalar yapmak ve gerekli değerlendirmelerde bulunmak önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacı, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan İngilizce Öğretmenliği 2006 ile 2018 yıllarına ait Lisans Programları ile ilgili gelişmeleri incelemek, karşılaştırmak ve gerekli değerlendirilmeleri yapmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1.Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları hangi gerekçelerle hazırlanmış ve geliştirilmiştir?

2.İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları arasında,

- a.Ders sayısı,
- b.Ders çeşidi,
- c.Ders saat sayısı,
- d.Ders kredi sayısı

açısından farklılıklar nelerdir?

3.Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında, ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı, ders kredi sayısının,

- a.Meslek Bilgisi,
- b.Genel Kültür,

c.Alan Eğitimi açısından gösterdiği farklılıklar nelerdir?

Araştırma ile ilgili verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın hazırladığı ve geliştirdiği 2006 ve 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları incelenmiş; değişikliğe gidilme gerekçeleri ortaya konulduktan sonra, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarının, ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı ve ders kredi sayısı, genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri açısından gerekli analizleri yapılmış, veriler tablolara dönüştürülerek yorumlara yer verilmiştir. Daha sonra, elde edilen sonuçlardan hareketle öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, Öğretmenlik, Program, İngilizce Öğretmenliği, Lisans Programları

ABSTRACT

As a requirement of the information age, it is considered obligation for countries to be in communication with each other. A lingua franca is required to communicate. Apparently, this language is mostly English in international communication. Therefore, learning and teaching English is very important in many countries' educational systems.

English has a particular importance in Turkish Education System compared to other languages as does in other education systems. Difficulties regarding learning and teaching of this language have not been solved so far and sometimes teachers or sometimes students are blamed for the results. With the were affiliation of the teacher training institutions to The Council of Higher Education (CoHE) in Turkey by Law amending ordinances No. 41 about CoHE, there have been reorganizing in English Teacher Training Undergraduate programs as have been in other undergraduate programs. At the beginning of 1996, the CoHE initiated the reorganization of the teacher education programs of the Faculties of Education in order to train the teachers needed and made some changes in the programs carried out at the undergraduate level in faculties and implemented the new restructuring. During the learning-teaching process, English teachers have a significant and prior impact on English language

teaching. The training of qualified English teachers is possible through undergraduate programs. For this reason, it is important to examine the English Language Teaching Undergraduate Programs, make comparisons and make the necessary evaluations. The aim of the research is to examine, compare and evaluate the developments related to the undergraduate programs of English Language Teaching of 2006 and 2018 prepared by the CoHE. Within this framework, the following questions were sought:

1. On what grounds were the Teacher Training Undergraduate Programs prepared and developed?

2. What are the differences in terms of ...

a. The number of courses,

b. The type of courses,

c. The number of course hours,

d. The number of course credits?

3. What are the differences between the number of courses, type of course, number of course hours and number of course credits in English Language Teaching Undergraduate Programs in terms of,

a. Professional Knowledge,

b. General Knowledge,

c. Field Knowledge?

In the collection, analysis and interpretation of the data related to the research, document analysis, one of the qualitative research methods, has been used. 2006 and 2018 English Teacher Training Undergraduate Programs which is prepared and developed by the CoHE were examined. After explaining the reasons for the change, necessary analyzes were made in terms of the number of courses, course type, number of course hours and number of course credits in terms of general knowledge, field knowledge and teaching profession knowledge. The data were transformed into tables and interpretations were included. Then, suggestions were developed based on the results obtained during the research.

Keywords: English, Teaching, Program, English Language Teaching, Undergraduate Programs

GİRİŞ

Ülkelerin gelişmiş olarak kabul edilmesinde, güçlü ekonominin yanı sıra en önemli faktörlerden bir tanesinin eğitim olduğu söylenebilir. Çünkü gelişmiş ülkelerin standardını yakalamak için sadece iyi planlanmış ekonomik yatırımlar yeterli değildir; yapılan yatırımlar ancak iyi eğitilmiş bireylerle anlam kazanmaktadır (Gömleksiz, 1999, akt. Aldemir ve Er, 2012). Yani bireylerin gelişimlerinin desteklenmesi ve toplumsal kalkınmanın

gerçekleştirilmesinde temel aracın kaliteli eğitim, eğitimde de kalitenin ön koşulunun nitelikli öğretmen olduğu gayet açıktır (Aldemir ve Er, 2012). Dolayısıyla eğitim sistemi içinde görev yapan öğretmenlerin niteliklerini arttırmak ve yetkin öğretmenler yetiştirmek için öğretmen yetiştirme programlarının amaçlarının ve içeriklerinin çağa uygun olarak geliştirilip güncellenmesi gerekmektedir (Adıgüzel, 2005). Hiçbir eğitim modelinin, o modeli işletecek insan kaynağı niteliğinin üzerinde hizmet üretemeyeceği gerçeği, öğretmenlerin yetiştirilme sürecini, eğitim kalitesi içerisinde kilit bir süreç haline getirmektedir (Ataç, 2003, akt. Baskan, Aydın ve Madden, 2006).

Öğretmen yetiştirme tarihine bakıldığında 1848 yılında ilk öğretmen okulu olan Darülmüallimin'in açıldığı görülmektedir. Cumhuriyet döneminde Darülmüalliminler, 1924 yılında Muallim Mektebi, 1935'te de, öğretmen okulu adını almıştır (Baskan, Aydın ve Madden, 2006). 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na kadar Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı ilköğretmen okulları ve köy enstitüleri olmuş; 1974 yılında ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların bünyesinde olan öğretmen yetiştirme programları, bu yıl itibariyle üniversitelere devredilmiştir ve 1989 yılından itibaren eğitim fakülteleri bünyesinde 4 yıl eğitim vermeye başlamıştır (Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), 2007).

Cumhuriyet sonrası dönemde, öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan tüm bu kurumlar ve yapılan tüm düzenlemeler, tek başlarına öğretmen gereksinimini karşılamada yetersiz kaldığı için öğretmen yetiştirme kursları, mektupla öğretmen yetiştirme ve hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme şeklinde farklı öğretmen yetiştirme yöntemleri de kullanılmıştır (Akyüz, 2011).

Bugüne kadar öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili olarak 1997, 2006 ve 2018 yıllarında yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır. 1997-1998 öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmiş ve bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2018b) eğitim/eğitim bilimleri fakültelerindeki bölüm ve anabilim dallarıyla ders programlarını işbirliği içerisinde yeniden oluşturmuşlardır. 2006 yılında, 1997 yapılanmasındaki aksayan yönler ele alınarak hem ilköğretim hem de ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinde bazı düzenlemelere gidilmiştir (YÖK, 2018b). Son olarak da Milli Eğitim Bakanlığının yeniden hazırlayarak uygulamaya koyduğu ders programlarıyla uyumlu hale getirilmesi amacıyla YÖK 2018 yılında eğitim fakülteleri lisans programlarında bir güncellemeye gitmiştir. Güncellenen öğretmenlik alanlarından bir tanesi de İngilizce Öğretmenliğidir.

Problem Durumu

Etkin yabancı dil öğretimi ile öğretmen yetiştirme programları arasında doğrudan bir ilişki bulunması, öğretmen yetiştirme programlarının gereksinimlere ve gelişmelere uygun olarak belirli aralıklarla güncelleştirilmesini gerekli kılmaktadır (Coşkun, 2009; Hismanoğlu, 2012). 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi, Avrupa Birliği ile yükseköğretimde bütünleşmeyi

sağlayacak olan ders çıktıklarına sahip olma hedefi ve ortaöğretim İngilizce programında yapılan değişikliklerle birlikte, sırasıyla 1998, 2006 ve 2018 yıllarında İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarında bir takım değişikliklerin yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Değişikliklerin sebeplerine bakıldığında, üniversitelerdeki yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının yabancı dili öğretme ve geliştirmedeki sorunları ve kuramsal düzeyde akademik nitelikli bir eğitimin yapılması bu sebepler arasında sayılabilir (Alagözlü, 2012). İngilizce öğretmenliği lisans programında belirli aralıklarla ve sebeplerle değişiklikler yapılmış ancak eğitime yansımaları çok olumlu olmamıştır. Ayrıca anadili İngilizce olmayan ülkelerde yaşayan insanların İngilizce yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan “Education First English Proficiency Index” (EF-EPI) 2019 verilerinde, ülkemizin 100 ülke arasında 79. sırada yer alması da İngilizce dil yeterliliğimizin hangi seviyede olduğunun önemli bir göstergesidir (www.ef.com.tr). Bugün gelinen noktada yabancı dil öğretimindeki yaşanan sorunları çözmeye, bilgiyi aktarmada, öğretmede ve bilgiye ulaşmadaki etkilerinden dolayı öğretmenler önemli role sahiptir. Bunun için ise bilgiyi iyi yönetebilen ve bilgiye yönlendirebilen öğretmenlere ihtiyaç vardır. İhtiyaç duyulan nitelikte öğretmenlerin yetiştirilmesi için ise öğretmen yetiştiren kurumların buna uygun programlar ile eğitim vermesi gerekmektedir. Dolayısıyla programların ihtiyaçlara göre güncellenmeli ve aksayan yönleri gözden geçirilmelidir. Bu araştırma, 2006 ve 2018 İngilizce öğretmenliği lisans programlarını incelemek ve aralarındaki farklılıkları ortaya koymak; özellikle en son yayımlanan programın bir önceki programdan farklı yönlerini anlamak ve etkililiğini değerlendirmek açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan İngilizce Öğretmenliği 2006 ile 2018 yıllarına ait Lisans Programları ile ilgili gelişmeleri incelemek, karşılaştırmak ve gerekli değerlendirilmeleri yapmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları hangi gerekçelerle hazırlanmış ve geliştirilmiştir?

2. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları arasında,

a. Ders sayısı,

b. Ders çeşidi,

c. Ders saat sayısı,

d. Ders kredi sayısı

açısından farklılıklar nelerdir?

3. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarında, ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı, ders kredi sayısının,

a. Meslek Bilgisi,

b. Genel Kültür,

c. Alan Eğitimi

açısından gösterdiği farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, betimsel bir araştırmadır. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan durumlar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şişek, 2008). Doküman inceleme tekniğinde araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi, sadece belge inceleme yoluyla elde edilebilir (Karataş, 2015: 72).

Çalışma kapsamında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca uygulamaya konulan 2006 ve 2018 yılı İngilizce Öğretmenliği lisans programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın hazırladığı ve geliştirdiği 2006 ve 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları incelenmiş; değişikliğe gidilme gerekçeleri ortaya konulduktan sonra, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarının, ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı ve ders kredi sayısı, genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri açısından gerekli analizleri yapılmış, veriler tablolara dönüştürülerek yorumlara yer verilmiştir. Daha sonra, elde edilen sonuçlardan hareketle öneriler geliştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları hakkında yapılan değerlendirmeler ve değişiklikler ile ilgili elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi Gerekçeleri

Günümüze kadar öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili olarak 1997, 2006 ve 2018 yıllarında yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır. Burada yeniden düzenleme çalışmalarında 2006 ve 2018 yılında yapılanlara ilişkin gerekçeler bulunmaktadır.

2006 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları

Öğretmen yetiştirme konusunda 1997 yılında geniş kapsamlı yeniden yapılanmanın ardından, programın eksikliklerini gidermek amacıyla yeniden bir düzenleme yapılmıştır. 1997-2006 yılları arasında Eğitim Fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterliliklerinin ihtiyacı karşılayamadığının düşünülmesi, programlarının güncellenmesinin bir sebebidir. Diğer bir sebep ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarındaki değişikliklerin Eğitim Fakültelerinin programlarına yansıtılması gerekliliğidir. Bu sebeplerle öğretmen yetiştirme lisans programlarının aksayan yönlerini giderme ve geliştirmeye yönelik gerekli güncellemelerin yapılmasına karar verilmiştir (YÖK, 2007). Bu doğrultuda

öğretmenlik programlarında 1997'deki yapılandırmada kaldırılan bazı genel kültür derslerinin oranı artırılmış, lisans programlarında yer alan toplam ortak derslerin dışında yaklaşık %25 oranındaki dersleri belirleme yetkisi üniversitelere verilmiş ve bu derslerin oranları %50-60 oranında alan bilgisi, %25-30 oranında meslek bilgisi ve %15-20 oranında da genel kültür olarak belirlenmiştir (YÖK, 2018b).

2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları

2006 yılında yapılan güncellemenin ardından geçen sürede yapılan araştırmalar ve değerlendirmeler sonucunda; alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin yeniden oluşturulması, öğretmenlik uygulamalarının daha yapılandırılmış bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmen yetiştirme lisans programlarının Milli Eğitim Bakanlığının yeniden hazırladığı ders programlarıyla uyumlu hale getirilmesi gibi gerekçelerle yeni güncellemelere ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Bu gerekçelere ek olarak, üniversiteler ve fakülteler arasında haftalık ders saati, ders kredisi ve AKTS yönlerinden meydana gelen uyumsuzluklarından dolayı yatay geçişler, çift ana dal uygulamaları, Erasmus, Mevlâna ve Farabi değişim programları yönünden yaşanan aksaklıklar; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında öğretmenlikle ilgili yeni yeterlikler yanında yeni hedefleri ve beklentileri içeren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesinin yayımlanmış olması; Avrupa yükseköğretim alanında Bologna sürecine uyum, kalite ve akreditasyon çalışmaları, dünyada ve Türkiye'de aynı alanda eğitim veren lisans programları için çekirdek programlar ihtiyaç duyulması; Bologna süreci kapsamında müfredatta en az %25 oranında seçmeli derslere yer verilmesi gerekli olması ve seçmeli ders havuzlarının oluşturulmasının bir ihtiyaç olarak ortaya çıkması; öğretmen adaylarının, alanlarıyla ilgili mesleki bilgi ve beceriler yönünden yeterli bir donanıma sahip olmaları, sosyal, kültürel, ahlaki, entelektüel yönlerden donanımlı ve gelişmiş bir kişiliğe sahip olarak yetiştirilmesi ve 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilme ihtiyacı duyulması da diğer gerekçeler arasında sayılabilir (YÖK, 2018b).

Ders Sayıları Arasındaki Farklılıklar

İngilizce Öğretmenliği Lisans programlarında Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür derslerinin sayıları ile ilgili bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.Ders Sayıları Arasındaki Farklılıklar

			2006		2018	
			n	%	n	%
ALAN EĞİTİMİ	Teorik	n	29 ^(a)	58,62	32 ^(b)	48,48
		%	85,29		100,00	
	Teorik/Uygulama	n	5,00	58,62	0	48,48
		%	14,71		0,00	
	Toplam	N	34	58,62	32	48,48
		%	100,00		100,00	
MESLEK BİLGİSİ	Teorik	n	9	58,62	20 ^(c)	48,48
		%	69,23		90,91	
	Teorik/Uygulama	n	4	58,62	2	48,48
		%	11,76		6,25	

		%	30,77		9,09	
	Toplam	N	13	22,41	22	33,33
		%	100,00		100,00	
GENEL KÜLTÜR	Teorik	n	7		11 ^(d)	
		%	69,64		91,67	
	Teorik/Uygulama	n	4		1	
		%	30,36		8,33	
	Toplam	N	11	18,97	12	18,18
		%	100,00		100,00	
GENEL TOPLAM	Teorik	n	45	77,59	63	95,45
		%	77,59		95,45	
	Teorik/Uygulama	n	13	22,41	3	4,55
		%	22,41		4,55	
	Toplam	N	58	100,00	66	100,00
		%	100,00		100,00	

a) Alan Eğitimi ders sayısına 3 seçmeli ders eklenmiştir

b) Alan Eğitimi ders sayısına 6 seçmeli ders dâhildir.

c) Meslek Bilgisi ders sayısına 6 seçmeli ders eklenmiştir.

d) Genel Kültür ders sayısına 4 seçmeli ders eklenmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, alan eğitimi teorik ders sayılarının ağırlığı %85,29’dan %100’e doğru artarken, hem teorik hem de uygulaması olan ders sayılarının ağırlığı %14,71’den %0’a düşmüştür.

Meslek bilgisi teorik ders sayılarının ağırlığı %69,23’ten %90,91’e doğru artarken, hem teorik hem de uygulaması olan ders sayılarının ağırlığı ise %30,77’den %9,09’a düşmüştür.

Genel kültür teorik ders sayılarının ağırlığı %69,64’ten %91,67’ye yükselirken, hem teorik hem de uygulaması olan ders sayılarının ağırlığı %30,36’dan %8,33’e düşmüştür.

Genel toplamda dersler teorik ve uygulama sayıları açısından incelendiğinde, teorik ders saat sayılarının ağırlığı %77,59’dan %95,45’e yükselirken, hem teorik hem de uygulaması olan derslerin ağırlığı %22,41’den %4,55’e düşmüştür.

Her üç alan açısından ders sayılarının toplam ağırlıkları incelendiğinde, alan eğitimi dersleri %58,62’den %48,48’e doğru azalırken, meslek bilgisi dersleri %22,41’den %33,33’e doğru artmıştır. Genel kültür dersleri ise, %18,97’den %18,18’e düşmüştür.

Ders Çeşitleri Arasındaki Farklılıklar

İngilizce Öğretmenliği Lisans programlarında ders çeşitleri ile ilgili bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Ders Çeşitleri Arasındaki Farklılıklar

			2006		2018	
			n	%	n	%
ALAN EĞİTİMİ	Teorik	n	17 ^(a)		23 ^(b)	
		%	80,95		100,00	
	Teorik/Uygulama	n	4		0	
		%	19,05		0,00	
	Toplam	N	21	50,00	23	43,40
		%	100,00		100,00	

MESLEK BİLGİSİ	Teorik	n	10	30,95	20 ^(c)	39,62		
		%	76,92		95,24			
	Teorik/Uygulama	n	3		1			
		%	23,08		4,76			
	Toplam	N	13		21			
		%	100,00		100,00			
GENEL KÜLTÜR	Teorik	n	5	19,05	8 ^(d)	16,98		
		%	62,50		88,89			
	Teorik/Uygulama	n	3		1			
		%	37,50		11,11			
	Toplam	N	8		9			
		%	100,00		100,00			
GENEL TOPLAM	Teorik	n	32	100,00	76,19	100,00		
		%	76,19		96,23			
	Teorik/Uygulama	n	10		23,81		2	3,77
		%	23,81		3,77			
	Toplam	N	42		53		100,00	
		%	100,00		100,00			

a) 3 çeşit AE seçmeli dersi

b) 6 çeşit AE seçmeli dersi

c) 6 çeşit MB seçmeli dersi

d) 4 çeşit GK seçmeli dersi

Tablo 2’de görüldüğü gibi, alan eğitimi teorik ders çeşit sayısının ağırlığı %80,95’ten %100’e doğru artarken, hem teorik hem de uygulaması olan ders çeşit sayısının ağırlığı %19,05’ten %0’a düşmüştür.

Meslek bilgisi teorik ders çeşidi sayısının ağırlığı %76,92’den %95,24’e doğru artarken, hem teorik hem de uygulaması olan ders çeşidi sayısının ağırlığı %23,08’den %4,76’a düşmüştür.

Genel kültür teorik ders çeşidi sayısının ağırlığı %62,50’den %88,89’a yükselirken, hem teorik hem de uygulaması olan ders çeşidi sayısının ağırlığı %37,50’dan %11,11’e düşmüştür.

Genel toplamda ders çeşitleri teorik ve uygulama sayıları açısından incelendiğinde, teorik ders çeşidi sayısının ağırlığı %76,19’dan %96,23’e yükselirken, hem teorik hem de uygulaması olan ders çeşidi sayısının ağırlığı %23,81’den %3,77’ye düşmüştür.

Her üç alan açısından ders çeşidi sayılarının toplam ağırlıkları incelendiğinde, alan eğitimi ders çeşidi sayısı %50,00’den %43,40’a doğru azalırken, meslek bilgisi ders çeşidi sayısı %30,95’ten %39,62’ye doğru artmıştır. Genel kültür ders çeşidi sayısı ise, %19,05’ten %16,98’e düşmüştür.

Ders Saat Sayıları Arasındaki Farklılıklar

İngilizce Öğretmenliği Lisans programlarında ders saat sayıları ile ilgili bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Ders Saat Sayıları Arasındaki Farklılıklar

	2006	2018	
		n	%
Z E Ç Teorik	n	91 ^(a)	71 ^(b)

	Teorik/Uygulama	%	90,10		100,00	
		n	10		0	
		%	9,90		0,00	
		N	101	57,71	71	45,81
	Toplam	%	100,00		100,00	
		n	30		44 ^(c)	
		%	75,00		78,57	
		N	44	25,14	56	36,13
MESLEK BİLGİSİ	Teorik	n	14		12	
		%	25,00		21,43	
		N	44	25,14	56	36,13
		%	100,00		100,00	
	Teorik/Uygulama	n	22		26 ^(d)	
		%	73,33		92,86	
		n	8		2	
		%	26,67		7,14	
GENEL KÜLTÜR	Toplam	N	30	17,14	28	18,06
		%	100,00		100,00	
		n	143	81,71	141	90,97
		%	81,71		90,97	
GENEL TOPLAM	Teorik	n	32	18,29	14	9,03
		%	18,29		9,03	
		N	175	100,00	155	100,00
		%	100,00		100,00	

a) 6 saati AE seçmeli dersleri

b) 12 saati AE seçmeli dersleri

c) 12 saati MB seçmeli dersleri

d) 8 saati GK seçmeli dersleri

Tablo 3'te görüldüğü gibi, alan eğitimi teorik ders saat sayısının ağırlığı %90,10'dan %100'e doğru artarken, hem teorik hem de uygulaması olan ders saat sayısının ağırlığı %9,90'dan %0'a düşmüştür.

Meslek bilgisi teorik ders saat sayısının ağırlığı %75,00'ten %78,57'ye doğru artarken, hem teorik hem de uygulaması olan ders saat sayısının ağırlığı %25,00'ten %21,43'e düşmüştür.

Genel kültür teorik ders saat sayısının ağırlığı %73,33'ten %92,86'ya yükselirken, hem teorik hem de uygulaması olan ders saat sayısının ağırlığı %26,67'den %7,14'e düşmüştür.

Genel toplamda dersler teorik ve uygulama saat sayıları açısından incelendiğinde, teorik ders saat sayısının ağırlığı %81,71'den %90,97'ye yükselirken, hem teorik hem de uygulaması olan ders saat sayısının ağırlığı %18,29'dan %9,03'e düşmüştür.

Her üç alan açısından ders saat sayılarının toplam ağırlıkları incelendiğinde, alan eğitimi ders saat sayısı %57,71'den %45,81'e doğru azalırken, meslek bilgisi ders saat sayısı %25,14'ten %36,13'e doğru artmıştır. Genel kültür ders saat sayısı ise, %17,14'ten %18,06'ya yükselmiştir..

Ders Kredi Sayıları Arasındaki Farklılıklar

İngilizce Öğretmenliği Lisans programlarında ders kredi sayıları ile ilgili bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Ders Kredi Sayıları Arasındaki Farklılıklar

			2006		2018	
			n	%	n	%
ALAN EĞİTİMİ	Teorik	n	84 ^(a)		71 ^(b)	
		%	87,50		100,00	
	Teorik/Uygulama	n	12		0	
		%	12,50		0,00	
	Toplam	N	96	60,38	71	47,97
		%	100,00		100,00	
MESLEK BİLGİSİ	Teorik	n	23		40 ^(c)	
		%	62,16		80,00	
	Teorik/Uygulama	n	14		10	
		%	37,84		20,00	
	Toplam	N	37	23,27	50	33,78
		%	100,00		100,00	
GENEL KÜLTÜR	Teorik	n	15		25 ^(d)	
		%	57,69		92,59	
	Teorik/Uygulama	n	11		2	
		%	42,31		7,41	
	Toplam	N	26	16,35	27	18,24
		%	100,00		100,00	
GENEL TOPLAM	Teorik	n	122	76,73	136	91,89
		%	76,73		91,89	
	Teorik/Uygulama	n	37	23,27	12	8,11
		%	23,27		8,11	
	Toplam	N	159	100,00	148	100,00
		%	100,00		100,00	

a) 6 kredi AE seçmeli dersi

b) 12 kredi AE seçmeli dersi

c) 12 kredi MB seçmeli dersi

d) 8 kredi GK seçmeli dersi

Tablo 4'te görüldüğü gibi, alan eğitimi teorik ders kredi sayısının ağırlığı %87,50'den %100'e doğru artarken, hem teorik hem de uygulaması olan ders kredi sayısının ağırlığı %12,50'den %0'a düşmüştür.

Meslek bilgisi teorik ders kredi sayısının ağırlığı %62,16'dan %80,00'e doğru artarken, hem teorik hem de uygulaması olan ders kredi sayısının ağırlığı %37,84'ten %20,00'ye düşmüştür.

Genel kültür teorik ders kredi sayısının ağırlığı %57,69'dan %92,59'a yükselirken, hem teorik hem de uygulaması olan ders kredi sayısının ağırlığı %42,31'den %7,41'e düşmüştür.

Genel toplamda dersler teorik ve uygulama kredi sayıları açısından incelendiğinde, teorik ders kredi sayısının ağırlığı %76,73'ten %91,89'a yükselirken, hem teorik hem de uygulaması olan ders kredi sayısının ağırlığı %23,27'den %8,11'e düşmüştür.

Her üç alan açısından ders kredi sayılarının toplam ağırlıkları incelendiğinde, alan eğitimi ders kredi sayısı %60,38'den %47,97'ye doğru azalırken, meslek bilgisi ders kredi sayısı

%23,27'den %33,78'e doğru artmıştır. Genel kültür ders kredi sayısı ise, %16,35'ten %18,24'e yükselmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları ve yorumlarından hareketle yapılan tartışmalar, varılan sonuçlar ve öneriler aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

YÖK tarafından 2018-2019 öğretim yılından itibaren birinci sınıflardan başlamak üzere uygulamaya konulan İngilizce öğretmenliği lisans programının 2006 yılı programından ayıran özelliği programdaki ders saatleri ve oranları olmuştur. 2018 programında alan eğitimi ders saatlerinin ağırlığı azalmış ve meslek bilgisi ders saatleri ağırlığı artmıştır. Genel Kültür ders saatleri ise yine birbirine yakın oranda kalmıştır. Programın seçmeli derslere olanak verecek şekilde daha esnek ve teoriye yönelik derslerin ağırlıklı olduğu bir yapıya dönüştürüldüğü görülmektedir.

Yenilenen lisans programında uygulamadan teoriğe doğru bir kayma söz konusudur. Ders sayılarının 2006 yılına göre 2018 yılında Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür bakımından arttırıldığı ancak uygulamalı derslerin sayılarının ve ağırlığının azaltıldığı; genel dağılımda ise Alan Eğitimi derslerine daha çok yer verildiği anlaşılmaktadır. Burada Alan Eğitimi ders sayılarının oranı yıllara göre azalış gösterirken; Meslek Bilgisi ders sayılarının oranının ise arttığı görülmektedir. Genel Kültür ders sayısında ise birbirine benzer bir durum gözlenmektedir. 2018 yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında uygulaması olan ders sayısı, 2006 yılına oranla azaltılmış bulunmaktadır. 2018 yılında Meslek Bilgisi ders sayılarının ağırlığında 2006 yılına göre teorik ders sayılarında Alan Eğitime benzer şekilde artış olduğu görülmektedir.

Genel anlamda her üç ders alanında da 2018 yılında teorik derslerin sayılarının, kredilerinin ve çeşitlerinin uygulamalı olanlara göre arttırıldığı görülmektedir. Özellikle Alan Eğitimi dersleri arasında uygulaması olan ders bulunmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrenciler lisans eğitimlerinin ardından alanlarına teorik açıdan hakim olacakları ancak alanları ile ilgili uygulama yapmayı gerektiren becerilerde sorun yaşayacakları düşünülmektedir. Bu düşüncüyü destekler şekilde Alagözlü (2017) yabancı dil öğretmeni yetiştirirken üniversitelerde, öğretmen adaylarına uygulamaya dayalı, öğretmenlik becerilerini geliştiren, öğrencilere nasıl öğrenileceğini öğretebilen öğretmenler olmalarını sağlayacak programlar paralelinde eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca; Şallı-Çopur (2008) ise 2002 ve 2006 yılları arasında İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerle yaptığı çalışmada Alan Eğitimi ve Meslek Bilgisi derslerinde uygulamalı derslerin azaltılmasının sonucunu gösterir şekilde İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerin dilbilgisi, konuşma becerileri, sınıf yönetimi ve değerlendirme yetilerinde gelişmeye ihtiyaçları olduğu sonucuna varmıştır. Coşkun ve Daloğlu (2010), öğretmenlik programlarındaki kuramsal ve uygulamalı bileşenlerin dengelenmesi gerektiğinin önemine değinmekte ve yaşantısal öğrenmeye lisans programında daha fazla zaman ve önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu da

İngilizce öğretmenliği lisans programında eksik olduğu düşünülen uygulamalı derslerin sayısının artırılması gerektiğinin göstergesidir.

Ders çeşidi açısından en önemli gelişme seçmeli ders çeşidinin Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür dersleri açısından toplamda 16'ya çıkarılmış olmasıdır. 2006 yılında Alan Eğitimi içerisinde sadece 3 seçmeli ders varken, bu sayı 2018 yılında Alan Eğitimi 6, Meslek Bilgisi 6 ve Genel Kültür 4 adet olmak üzere toplamda 16 adede çıkarılmıştır. Bu şekilde her üç alana da seçmeli ders eklenmiş ve bu derslerin seçilmesi öngörülmüştür. Bu durumun eğitimde çeşitlilik, bireysel, toplumsal ve uluslararası ihtiyaçların ön plana alınması ile programın uygulamasına esneklik getirmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, seçmeli derslerde yapılan bu değişikliğin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik birçok dersin programa dahil edilmesini sağladığı bildirilmiştir (Aydın, 2019). İngilizce öğretmenliği lisans programında 2018 yılında yapılan değişiklikte seçmeli ders sayılarının artmasının önemine ilişkin destekleyici bir bulgu İngilizce öğretmeni adayları ile yapılan 2006 İngilizce öğretmenliği lisans programını değerlendiren bir çalışmada elde edilmiştir. Buna göre öğretmen adayları 2006 lisans programının üst düzey düşünme becerilerini istenen düzeyde geliştirmediğini, derse katılımlarını ve ilgilerini arttırmadığını belirtmişlerdir (Hismanoğlu, 2012). Ancak diğer araştırma sorularında olduğu gibi ders çeşitlerinde de teorik derslerin ağırlıkları uygulamalı olanlardan fazladır. Alan Eğitimi ders çeşitlerinin oranında 2006 yılına göre azalma söz konusuysen, sayısı artmıştır. Meslek Bilgisi ders çeşitlerinin oranında ise doğrudan bir artış bulunmaktadır. Yıllara göre teorik ders sayılarının artırıldığı, uygulamalı olanların azaltıldığı anlaşılmaktadır. Erozan (2005), öğretmen adaylarının programda daha fazla uygulamaya, mikro öğretim etkinliklerine, öğretmenlik uygulamasına ağırlık verilmesini istedikleri sonucuna varmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının uygulamaya daha çok ihtiyaçları bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının farklı öğretim çevrelerindeki farklı uygulamaları görmeleri mesleki açıdan katkı sağlayacaktır.

Alan Eğitimi ve Genel Kültür derslerinde, 2018 programında, 2006 programına göre, ders saatleri azaltılmış; ancak Meslek Bilgisi dersleri de artırılmıştır. Buradan çıkarılabilecek sonuç, öğretmen adaylarının en az alan bilgisi kadar öğretmenlik meslek bilgisine de sahip olmaları istenmesidir. Genel toplamda ders saatleri 2006 yılına göre daha azdır. Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür derslerinde uygulamalı ders saatleri 2006 programına göre azaltılmıştır. Her ne kadar ders saatlerinin ağırlıklarında yıllara göre artış gözlenirse de saat sayıları azalmıştır.

Alan Eğitimi ders kredilerinde 2006 yılına göre 2018 yılında azalma ve Meslek Bilgisi ders kredilerinin ağırlıklarında artış görülmektedir. Genel Kültür ders kredilerinin ağırlığı artmış olsa da toplam kredi sayısı 2006 yılı ile yakındır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle öneriler aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

Meslek Bilgisi ve Alan Eğitimi derslerinde teori ve uygulama açısından dengeli bir dağılım olmadığı aşikârdır. Teorik eğitime ağırlık verip uygulamalı eğitimi geri plana alan bir eğitim

sisteminin öğretmen yetiştirme konusunda öğretmen adaylarının göreve hazırlamada yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Bu nedenle programda teorik ve uygulama ağırlığının dengelenmesi için lisans eğitimi süresince uygulama konusunda öğretmen adaylarını destekleyecek seminer, kurslar, topluma hizmet çalışmaları, öğrenci değişim programları ve uluslararası projeler gibi ders dışı etkinliklerin planlanmasına ihtiyaç vardır.

Öğretmen adaylarının mevcut lisans programına göre mezun oldukları zaman hem Meslek Bilgisi hem de Alan Eğitiminde uygulama noktasında eksik kalacakları bir gerçektir. Bu ihtiyacın göreve başladıklarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanacak olan hizmet içi eğitim kursları, seminerler ya da stajyer öğretmenlikte yeni planlamalarla (yurt dışı hareketliliği gibi) giderilmesi fayda sağlayacaktır.

Alan Eğitimi derslerinde saat, sayı ve çeşit açısından azalma söz konusu iken Meslek Bilgisi derslerinde artış bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisine hakim olmaları gerektiği bir gerçektir; ancak alanları konusunda eksik kalmalarının mesleklerini gerçekleştirmede sorun olarak karşılına çıkabileceği unutulmamalıdır. Alan Eğitiminde bu programla lisans öğrenimi görmüş öğretmen adayları veya göreve başlamış öğretmenlerin görüşleri de alınarak durum değerlendirmesinin yapılması, programın etkililiği ve verimliliğine katkı sağlayacaktır.

Program geliştirmenin dinamik bir süreç olduğu gerçeğinden hareketle, programın uygulamasının ve sonuçlarının düzenli aralıklarla değerlendirilmesi ve görülen aksaklıklara bağlı olarak güncellemelerin planlanması önem arz etmektedir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Öğretmen Niteliklerinde Yeni Bir Boyut: Bilgi Okur Yazarlığı. Milli Eğitim Dergisi. Yaz, Yıl:33, sayı:167. [Online]: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-adiguzel.htm> adresinden 30 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir.

Akyüz, Yahya. Türk Eğitim Tarihi: MÖ 1000 – MS. 2011. Gözden geçirilmiş 19. basım. İstanbul: Pegem

Aldemir, Y., & Er, K. (2012). Türkiye ve Japonya’da İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45 (1), 83-106 . DOI: 10.1501/Egifak_0000001237

Aydın, A. (2005). İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21.yüzyıl becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı. Ankara. Ankara, 2019, <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/8911>

Baskan Atanur, G., Aydın, A. & Madden, T. (2006). Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (1) , 35-42 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4373/59853>

Coşkun, A. & Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English language teacher: Education Program Through Peacock’s Model. Australian Journal of Teacher Education, 35(6), 24-42. <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1461&context=ajte>

Erozan, F. (2005). Evaluating the language improvement courses in the undergraduate ELT curriculum at Eastern Mediterranean University: A case study. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey. <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12606120/index.pdf>

Hismanoğlu, S. (2012). İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce öğretmeni yetiştirme programı ile ilgili görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1 (2), 330-341. ISSN: 2146-9199 <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/37.hismanoglu.pdf> adresinden 30.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

<https://www.ef.com.tr/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf> 15.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), https://www.academia.edu/3621569/Sosyal_Bilimlerde_Nitel_Ara%C5%9Ft%C4%B1rma_S%C3%BCreci_Qualitative_Research_Process_in_Social_Sciences adresinden alınmıştır.

Şallı Çopur, D. (2008). Teacher Effectiveness in Initial Years of Service: A Case Study on the Graduates of METU Language Education Program. Unpublished doctoral dissertation. Ankara: Middle East Technical University. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.634.514&rep=rep1&type=pdf>

Yıdırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 7. baskı. Ankara: Seçkin.

YÖK, (2006). İngilizce öğretmenliği lisans programı. 15.11.2019 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/ingilizce_ogretmenligi.pdf adresinden erişilmiştir.

YÖK, (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). 25.11.2019 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/2.pdf adresinden erişilmiştir.

YÖK (2018a). İngilizce öğretmenliği lisans programı. 15.11.2019 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden erişilmiştir.

YÖK, (2018b). Öğretmen Yetiştirme lisans programları. 10.11.2019 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.