

T. C. Sakarya Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

# V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi

Bildiriler Kitabı

Sakarya

*Sakarya Üniversitesi Yayınları No:*

*Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları No:*

**ISBN:**

## ***V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı***

**Yayına Hazırlayanlar:**

**Kapak tasarım:**

**Sayfa tasarım:**

**Baskı:** Sakarya Üniversitesi Basımevi, Esentepe SAKARYA

© 2016, Sakarya

Bu kitabın her türlü basım-yayın hakkı Sakarya Üniversitesine aittir. Yazılardan yazarları sorumludur.

**İletişim:**

**Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

Hendek Kampüsü E Blok K2 Hendek SAKARYA

Tel: 0 (264) 614 2554 Belgegeçer: 0 (264) 295 7492

E-posta: [egitim@sakarya.edu.tr](mailto:egitim@sakarya.edu.tr)

### Kongre Açılış Konuşması

Sayın Rektörüm,

Saygıdeğer Meslektaşlarım,

Geleceğimizin teminatı Genç Araştırmacılar,

Eğitim Bilimleri Enstitümüzün eskimeyen müdürü İsmail GÜLEÇ Beyin başlattığı ve desteklerinizle bugünlere ulaştırdığınız *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi'ne* hoş geldiniz. Bu vesileyle hepimizi hürmetle, muhabbetle selamlıyorum.

Bu ve bundan sonraki aylarda ülkemizde ve dünyanın değişik yerlerinde eğitim bilimleri ile ilgili kongre, sempozyum gibi çok sayıda bilimsel toplantıların yapılacağını biliyoruz. 28-30 Nisan 2016 tarihleri arasında *V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nun* Denizli'de, 11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında *XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nun* Muğla'da, 2-4 Haziran 2016 tarihleri arasında *Erpa Uluslararası Eğitim Kongresi'nin* Bosna Hersek'te gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Bu itibarla adeta kongre mevsiminde bulunuyoruz. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi'ni* düzenleyerek biz de bu mevsimde farklı bir renk olarak var olmak istedik.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü olarak 26'sı yüksek lisans (16'sı tezli, 3'ü II. Öğretim tezli, 3'ü tezsiz, 4'ü uzaktan eğitim), 6'sı doktora olmak üzere toplam 32 lisansüstü eğitim programında, yaklaşık, 700'ü pasif, 700'ü aktif olmak üzere toplam 1400 öğrenci öğrenim görmektedir. Yapılması gereken çok iş olmakla birlikte lisansüstü eğitimde geldiğimiz bu seviye üniversitemiz için gurur vericidir.

Yetiştirip üniversitemizden mezun edeceğimiz bu lisansüstü öğrencilerimizin bir kısmı ile mesai arkadaşı olacağımızı, diğer kısmı ile diğer üniversitelerimizde temsil edileceğimizi düşünüyörüz. Bu düşünce Enstitümüze önemli görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Öğrencilerimizin niteliğinin artırılmasında **araştırma becerisinin** önemli yer tuttuğunu düşünüyörüz. Bu itibarla öğrencilerimizin lisansüstü eğitim öğretim döneminde araştırma becerisini kazanmaya yönelik olarak aldığı **Araştırma Yöntemleri, Veri Analizi** gibi derslerde öğrendiklerini uygulamalarına fırsat vermek istiyoruz. Başka bilimsel faaliyetlerden farklı olarak *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi'ne* bu açıdan bakılmasında fayda olduğu kanaatindeyim.

Tez aşamasına geçmeden önce öğrencilerimizden bazıları **araştırma becerisini** geliştirmeye yönelik fırsatlar bulabilirken bazıları çeşitli nedenlerle böyle bir fırsat bulamamaktadırlar. Tam da bu noktada öğrencilerimize **"kendine bir şans ver"** demiş oluyoruz. İlk kez bildiri sunma deneyimini yaşayan öğrencilerimiz için kendi evlerinde, kendi üniversitelerinde böyle bir şans yakalamak önemli olsa gerek. Bu kongreyi bunun için çok önemsiyoruz. Bugüne kadar edindiğimiz izlenim, öğrencilerimizin kongre sonrasındaki heyecanlarının, mutluluklarının görölmeğe değer olduğunu göstermektedir. Bu kongrelerin kendileri için büyük şans olduğunu söylemeleri bizleri ayrıca cesaretlendirmekte, kongre düzenlemeye mecbur bırakmaktadır. Kongreye başvurma konusunda aynı kararlılık gösterilmese de başvuranlara saygı göstermemizin bir nişanesi olarak burada yer almayı kendimize görev addetmekteyiz.

Çok Kıymetli Katılımcılar,

Bugün bir araya gelmemize vesile olan *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi'ni* "Türkçe Eğitimi", "Özel Eğitim", "Sosyal Bilgiler Eğitimi", "Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık", "Fen Bilimleri Eğitimi", "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi" başlıkları altında 2 ayrı salonda 4 oturum halinde gerçekleştirmeyi planlıyoruz. Bildirilerin, bildiri kitabında yayımlanması için yazım kurallarına uygun olarak 15 Mayıs 2016 tarihine kadar tarafımıza ulaştırılmasını bekliyoruz. Bu arada bize ulaştırılan bildirimleri hakem sürecinden geçirerek SUJE Özel sayısında ve kongre kitabında yayımlamayı planlıyoruz.

İkinci oturumdan sonra, öğle yemeğini birlikte yemek üzere Üniversitemiz Personel Yemekhanesine gidecek; ardından diğer oturumlara kaldığımız yerden devam edeceğiz. Öğleden sonraki son otu-

rumdan sonra 16.30'da Kongre Merkezini önünden kalkacak araçla akşam yemeği için Orman Park'a gideceğiz. Ürün odaklı çalışmayı ilke edinerek çalışmalarımıza her daim destek olan Rektörümüz Prof. Dr. Muzaffer Elmas'a, Enstitü'de birlikte görev yaptığımız değerli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Özlem Canan Güngören'e, Yrd. Doç. Dr. Eyüp Çelik'e, Arş. Gör. Murat Topal'a, Arş. Gör. Rabia Gürbüz'e ve Enstitü Sekreterimiz Hasan Faik Tataroğlu'na; katılımlarınızdan güç aldığımız siz kıymetli meslektaşlarımıza, sempozyumun olmazsa olmazları Enstitümüzdeki mesai arkadaşlarıma, öğrencilerimize içtenlikle teşekkür ederim. Beni dinlediğiniz, katılımlarınızla bize güç verdiğiniz için siz kıymetli misafirlerimize şahsım ve kongre düzenleme kurulu adına en kalbi şükranlarımı sunuyorum.

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM  
Kongre Düzenleme Kurulu Başkanı

## Onur Kurulu

Prof. Dr. Muzaffer ELMAS Sakarya Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi Rektörü

## Düzenleme Kurulu

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM Sakarya Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Eyüp ÇELİK Sakarya Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Özlem CANAN GÜNGÖREN Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa YILMAZLAR Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICI Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Tuncay AYAS Sakarya Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Arş. Gör. Murat TOPAL Sakarya Üniversitesi

Arş. Gör. Rabia GÜRBÜZ Sakarya Üniversitesi

### Bilim & Hakem Kurulu

Prof. Dr. Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Bećir ŐABOTIĆ	International Novi Pazar University
Prof. Dr. Christoph RANDLER	University of Education Heidelberg
Prof. Dr. Engin YILMAZ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Laurentiu Gabriel TALAGHIR	Galati University
Prof. Dr. Mustafa YILMAZLAR	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet AKIN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Haydar ŐAR	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Canan LAÇIN ŞİMŞEK	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail ÖNDER	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail YILMAZ	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Melek MASAL	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Murat İSKENDER	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ALTUN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KOÇ	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mübin KIYICI	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Namudar İzzet KURBANOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Neşe GÜLER	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Osman TITREK	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Sevgi KESKİN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Şenol BEŐOLUK	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Yüksel GÜÇLÜ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet SAKİN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Adem SORUÇ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet SAKİN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Zeynep AZAK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir İNCE	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Canan SOLA ÖZGÜÇ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ebru UZUNKOL	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Eda DEMİRHAN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Elif ATABEK YIĞIT	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ercan MASAL	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatma SAPMAZ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hülya ÇELİK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İrina RETS	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Cüneyt BİRKÖK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet GEDİZLİ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYA	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZDEMİR	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nesrin AKINCI ÇÖTOK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nuray ÇALIŞKAN DEDEOĞLU	Sakarya Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Orhan KOCAMAN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Onur İŞBULAN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Suat KOL	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Turan ÇAKIR	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ümit SAHRANÇ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ümran AKIN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zeliha DEMİR KAYMAK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zeynep DEMİR TAŞ	Sakarya Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Fidan ÖZBEY	Sakarya Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Gülşen TAŞDELEN TEKER	Sakarya Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Kerim KARABACAK	Sakarya Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Metin ÇENGEL	Sakarya Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Dursun AKSU	Sakarya Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Sadiye KELEŞ	Sakarya Üniversitesi

## İçindekiler/Contents

Kongre Açılış Konuşması .....	3
Onur Kurulu & Düzenleme Kurulu.....	5
Bilim & Hakem Kurulu.....	6
İçindekiler .....	8
Çevre Eğitimi Araştırmalarında Kullanılan Anahtar Kelimelerin Analizi	
<b>Şahin ÇAYIR, Belgin UZUN</b> .....	9
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Vatandaşlığa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	
<b>Ümit ÖZER</b> .....	18
Özel ve Kamu Sektör Çalışanlarının İş Bağlılığı ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi	
<b>Handan ÇETİNOĞLU, Mehmet KAYA</b> .....	24
Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Savaş ve Barış Kavramlarına Yer Veriliş Durumları	
<b>Fatih ÖZDEMİR, Hülya ÇELİK</b> .....	33
Bilişsel Alan Basamaklarını Uygulayarak Heyelan Olayının Kazandırılması	
<b>Sedat ÖZER, Samet ALP</b> .....	42
Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerinin Okul Öncesi Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşleri	
<b>Mevlüt KAÇAR</b> .....	45
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Düzeyleri	
<b>Hüseyin ÇALIŞKAN, Rıdvan GENÇER</b> .....	52
5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi İnsan ve Çevre İlişkisi Konusunun Öğretimine Yönelik Etkinlik Önerileri	
<b>Hasan ESEN, Aysun ÖZTUNA KAPLAN</b> .....	64
Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirliği	
<b>Ahmet AKIN, Sadık YILMAZ, Yasemin ÖZEN, Saranda RABA, Yakup ÖZHAN</b> .....	74
Benlik Korkusu Ölçeği (BkÖ) Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	
<b>Ahmet AKIN, Merve ÇALIK, Sümeyye ÖZKAYA, Sadık YILMAZ, Erkut KURUBAL</b> .....	80
Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeği'nin 6 Maddelik Formu'nun Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	
<b>Ahmet AKIN, Saranda RABA, Süeda RADA, Sadık YILMAZ, Hifa Şeyma DEMİRBAÇAK</b> .....	85
Facebook© Romantik Ayrılık Ölçeğinin Türkçe Versiyonunun Geçerlik ve Güvenirliği	
<b>Ahmet AKIN, Melek SÜLER, Koray SÜLER, Pınar TOPÇUOĞLU, Hifa Şeyma DEMİRBAÇAK, Fatma İNCEMAN</b> .....	90
Üstün Yetenekliler İçin Öğretim Ortamlarının Tasarınlanması	
<b>Ayşe KOÇ</b> .....	96
Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamları Alanyazın İncelemesi	
<b>Cem BARBAROSOĞLU</b> .....	101
Kitlelesel Açık Çevrimiçi Dersleri Üzerine Literatür Taraması Çalışması	
<b>Faruk KALEDİBİ</b> .....	105
Sanal Ortamlarda Otantik Öğrenme	
<b>İbrahim BAŞTUĞ</b> .....	109
Zihinsel Engelliler Öğrencilerin Öğretim Ortam Tasarımlarının İncelenmesi	
<b>Kaan ARIK</b> .....	117
Uyarlanabilir Ortam Tasarımları	
<b>Yıldıray KAYMAK</b> .....	122



## Çevre Eğitimi Araştırmalarında Kullanılan Anahtar Kelimelerin Analizi

Şahin ÇAYIR\*

Belgin UZUN \*\*

### Özet

Bu araştırmanın genel amacı, çevre eğitimi alanında yayımlanmış tezlerde ve makalelerde geçen anahtar kelimeleri incelemektir. Çevre eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile bazı bilimsel dergilerde yayınlanan makalelerin içerik analizinin yapılması amaçlanmıştır. Çalışma, 2001–2015 yılları arasında 19 doktora tezi, 108 yüksek lisans tezi ve hakemli dergide yayınlanmış 36 makale den elde edilen 668 anahtar kelime esas alınarak dizayn edilmiştir. Bu araştırmada ayrıca 2001 ile 2015 yılları arasında çevre ile ilgili Türkiye’de yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri, üniversitelere, tez türüne ve yapıldığı yıllara göre sınıflandırılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; incelenen makalelerde ve tezlerde en fazla kullanılan anahtar kelimelerin “çevre eğitimi” (f=118), “çevreye yönelik tutum” (f=52), “çevre” (f=47), “çevre sorunları” (f=39) ve “çevre bilinci” (f=26) olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan analiz sonucunda üniversiteler arasında en çok araştırma Gazi Üniversitesinin, enstitüler arasında en çok araştırma Eğitim Bilimler Enstitüsünün ve en çok araştırma yapılan yılın 2010 olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre eğitimi, eğitim araştırmaları, anahtar kelimeler, içerik analizi.

---

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, shncyr@hotmail.com

\*\* Yrd.Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, buzun@sakarya.edu.tr

## 1. GİRİŞ

İnsan, çevre, kültür ve ekonomi sürekli birbirleriyle etkileşim halindedirler. Dolayısıyla bu zincirin bir halkasında meydana gelen bir değişim diğerlerini de etkileyecektir. Nitekim dünya genelinde nüfusun artışı, bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi sonucunda insanların gereksinimleri artmaktadır. Bu ihtiyaçların giderilmesi için geliştirilen teknolojinin kontrolsüz kullanılmasıyla zarar gören doğal kaynakların, çevreye olan olumsuz etkilerinde de belirli oranda artışlar görülmektedir (Özer, 1991; Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli, 2002; Aydınalp, 1997).

Canlı yaşamı, içinde bulunduğu ortamın bir ürünü olduğundan çevrenin, doğal ya da çeşitli müdahalelerle değişmesi o bölgede bulunan tüm canlılık faaliyetlerini de aynı oranda etkilemektedir (UNESCO-UNEP,1987). Bu sebeple 21. yüzyılda çevre konularına gösterilen hassasiyet ve bu konuda uygulanması gereken yaklaşımlar artarak önem kazanmıştır. Çevre kirlenmesi insanlığın en önemli konulardan biri olmuş, bu kirlenmenin önlenmesi ve çevrenin korunması ulusal sınırları aşan bir boyut kazanmıştır (Pınarlı ve Yonar, 1999; Avınç, 1997). Gelecek nesillerin daha sağlıklı ve güvenilir bir ortamda yaşamalarını sağlamak için çevreye duyarlı bireyler yetiştirmek, bir zorunluluk haline gelmiştir.

Günümüzde en çok dikkat çeken konulardan biri çevre sorunlarıdır. Değişen yaşam koşulları, teknolojik ilerlemeler, hızlı nüfus artışı, sanayileşme, kentleşme gibi unsurlar çevre sorunlarını arttırmaktadır. Bu bağlamda çevre bilincinin sağlanması, ulusal ve uluslararası alanda büyük önem taşımaktadır. Çevre sorunları ve yol açtıkları sonuçlar, çevre eğitimi kavramını da gündeme getirmiştir. Çevre eğitimi programlarının her yaşa, her eğitim kademesine göre çeşitlendirilmesi, çevre bilincini arttırmak açısından gereklilik göstermektedir. Bu bağlamda, var olan eğitim uygulamaları ve programlarının incelenmesi, yapılacak çevre eğitimi çalışmalarının gerçekçi ve ihtiyaca yönelik olarak şekillendirilmesini sağlayabilecektir.

Çevre eğitimine verilen önemde gözlenen artış, bu alana yönelik araştırmalarda da kendini göstermiş ve çevre eğitimi, hakkında çeşitli araştırmaların yapıldığı bir araştırma alanı haline gelmiştir.

Her alanda olduğu gibi, çevre eğitimi alanında da araştırma yapan araştırmacılar genel bir çalışmaya karar verir vermez, çalışmalarıyla ilgili temel kaynakları bulmada kullanabilecekleri kelime veya kelime gruplarından oluşan bazı "araştırma terimlerini" belirlemeye ihtiyaç duyarlar. Bu tip kelime veya kelime grupları "tanımlayıcılar" olarak da adlandırılırlar. Bunlar, araştırmanın problem ifadesinin en önemli kelimeleri mahiyetindedir (Fraenkel ve Wallen, 2003). Bu kelimeler, literatürde anahtar kelimeler şeklinde ifade edilirler ve genellikle araştırmanın özet bölümünün hemen ardından sunulurlar.

Anahtar kelimelerle yapılan taramalar, araştırmacıya çok sayıdaki yayın içerisinden kendi çalışmasıyla ilgili olanlarını elde etme imkânı verir. İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber tarama motorlarından anahtar kelimelerle yapılan aramaların, çok kısa zamanda istenilen yayınlara ulaştırması bu kelimelerin önemini bir kat daha artırmıştır.

Anahtar kelimeler, yapılan çalışmaların içeriğini yansıtan en önemli kelimeler olduklarından, araştırmaların kapsamı hakkında kısa zamanda bir ön fikir sahibi olmada da işe yararlar. Bu kelimeler, araştırmacı tarafından ve genellikle araştırmanın raporlaştırma aşaması bittikten sonra belirlenir. Araştırma raporunun öne çıkan ve vurgu yapılması düşünülen yönleri temel alınarak, konuyla ilgili yaklaşımlar, kullanılan strateji, metot ve teknikler veya örnekleme göre anahtar kelime seçimi yapılabilir. Bu seçimle araştırmacı, kendi çalışmasını diğer araştırmacılar tarafından ulaşılabilirliği en kolay hale getirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma yapan insanları "literatürde önceki çalışmaların neler olduğu" ve "hangi konu ve problemler üzerinde yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulacağı" gibi sorularla sürekli meşgul olurlar. İlgili alanlarda çalışma yürütmek isteyenlere rehberlik etmede, alanda yapılan çalışmaların ve araştırma temelinin oluşturulan tezlerin, yıllara göre ağırlık verdiği konular ve ulaştığı bulgular önemli rol oynamaktadır (Karamustafaoğlu, 2009; Şimşek ve ark., 2007).

Bu konuda yapılan ilk çalışmalar bazı doktora tezlerinin konularını incelemeye yönelik olmuş ve literatürdeki ilk sistematik araştırma içerik analizi şeklinde yapılmıştır (Cavitt, 2006). Yayınlanmış tezlerin belirli konularla sınırlandırılarak analizlerinin yapıldığı çalışmalar (Chang & Hsieh, 1997; Bağ, Kara & Uşak, 2002; Kayhan & Koca, 2004; Cavitt, 2006; Çakmakçı, 2006; De Jong, 2007; Çalık, Ünal, Coştu & Karataş, 2008; Juodaitytė & Kazlauskienė, 2008; Tatar & Tatar, 2008; Chang, Chang & Tseng, 2009; Lee, Wu & Tsai, 2009) fen bilimleri eğitimi araştırmacılarının ihtiyaçlarına cevap olacağı düşüncesiyle tasarlanmış, rehber niteliğinde önemli kaynaklardır. Bunun yanında, Fen Bilimleri eğitimi araştırmalarında ülkemizdeki güncel eğilimlerin belirlenmesinde tamamlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin topluca değerlendirilerek daha kapsamlı bir şekilde içerik çözümlerinin yapılmasının önemli bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

### 1.1 Amaç

Bu araştırmanın amacı, çevre eğitimiyle ilgili 2001-2015 arasında yayınlanmış makaleler ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi resmi sitesinde yayınlanan ve izinli olan tezleri inceleyerek yer alan anahtar kelimeleri tespit etmektir. Bunların analizi ile Türkiye'de çevre eğitimine özgü hangi anahtar kelimelerin yer aldığı belirlenecektir. Böyle bir çalışma, bu alanda çalışan araştırmacılara bu türden sorularına cevap olacağı düşüncesiyle tasarlanmıştır. Böylece çalışmanın, bu alanda çalışan araştırmacılar için rehber niteliğinde önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar gerçekleştirilmeye çalışılmıştır:

- 2001-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerde ve tezlerde yer alan anahtar kelimeler
- 2001-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerde ve tezlerde yer alan anahtar kelimelerin kullanılma sıklığı
- 2001 ile 2015 yılları arasında çevre ile ilgili Türkiye'de yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı
- 2001 ile 2015 yılları arasında çevre ile ilgili Türkiye'de yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin tez türüne göre dağılımı
- 2001 ile 2015 yılları arasında çevre ile ilgili Türkiye'de yapılan makale, yüksek lisans ve doktora tezleri yapıldığı yıllara göre dağılımı incelenmiştir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma metodolojisine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama tekniği olarak araştırmanın amacı ile ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin analiz edilmesine dayanan doküman incelemesi seçilmiştir. Veri analiz tekniği olarak ise, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilip anlaşılır bir şekilde yorumlanmasına dayanan içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### 2.2 Verilerin Toplanması

Bu çalışmada öncelikle tezlerdeki anahtar kelimelere ulaşmak için Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tez arama sayfası kullanılmıştır. 'çevre' ve 'çevre eğitimi' kelimeleri kullanılarak yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmıştır. Hem çevre hem çevre eğitimi kelimeleri kullanılmasının sebebi ise literatürde çevre ve çevre eğitimi teriminin birbiri yerine kullanılmasıdır. Dergilerdeki makaleler için de aynı yöntem kullanılmıştır. Dergilerin web sayfasında yine 'çevre ve çevre eğitimi' kelimeleri aranmış ve bu kelimelerin geçtiği makaleler araştırmaya dâhil edilmiştir. Bunun dışında dergideki diğer makaleler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

### 2.3 Verilerin Analizi

2001-2015 yılları arasında yayınlanan 108 Yüksek lisans tezi, 19 doktora tezi ve 36 makale olmak üzere toplam 163 araştırma incelenmiştir. 163 araştırmadan 668 anahtar kelime araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir Gerçekleştirilen doküman analizinin ardından temaları ortaya çıkarmak için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Tespit edilen anahtar kelimeler alanında uzman 2 araştırmacı tarafından incelenerek aynı anlamı taşıyan anahtar kelimeler birleştirilmiştir. Makalenin sonunda anahtar kelimeler verilmiştir (Ek-1). Bu şekilde verilerin güvenilirliği artırılmıştır. Araştırmada tespit edilen anahtar kelimeler araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve frekansları ile verilmiştir. Bu analizde aynı anlamı taşıyan anahtar kelimeler beraber değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler bulgular kısmında tablo halinde verilmiştir.

## 3. BULGULAR

Araştırmada gerçekleştirilmesi amaçlanan çalışmalardan ilki, "2001-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerde ve tezlerde yer alan anahtar kelimeler " şeklinde belirlenmiştir. İkincisi "2001-2015 yılları arasında yayımlanan makalelerde ve tezlerde yer alan anahtar kelimelerin kullanılma sıklığı" olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları, en fazla ve en az kullanılan anahtar kelimelerin neler olduğu ve bunların kullanım sıklıklarının yorumlanması şeklinde beraber verilecektir.

Araştırmada 2001-2015 yılları arasında 19 doktora tezi, 108 yüksek lisans tezi ve hakemli dergide yayınlanmış 36 makale den elde edilen 668 anahtar kelimenin kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada tespit edilen anahtar kelimelerin kullanım sıklığı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** İncelenen Araştırmalardaki Anahtar Kelimelerin Kullanım Sıklığı

Anahtar Kelimeler	Frekans (f)	%	Anahtar Kelimeler	Frekans (f)	%
Çevre Eğitimi	118	17,66	Proje Tabanlı Öğrenme	6	0,90
Çevreye Yönelik Tutum	52	7,78	Sosyal Bilgiler	6	0,90
Çevre	47	7,04	Çevre Gazeteciliği	5	0,75
Çevre Sorunları	39	5,84	Çevre ve İnsan	5	0,75
Çevre Bilinci	26	3,89	Çevresel Farkındalık	5	0,75
Çevre Bilgisi	23	3,44	İşbirlikli Öğrenme	5	0,75
İlköğretim Öğrencileri	22	3,29	Akademik Başarı	4	0,60
Çevresel Davranış	13	1,95	Biyolojik Çeşitlilik	4	0,60
Sürdürülebilir Çevre	13	1,95	Coğrafya Öğretimi	4	0,60
Çevre Okuryazarlığı	12	1,80	Çevre Eğitiminde Drama	4	0,60
Çevresel Duyarlılık	11	1,65	Ekolojik Ayak İzi	4	0,60
Fen Bilgisi Eğitimi	11	1,65	Eko-Okul Projesi	4	0,60
Ortaöğretim Öğrencileri	11	1,65	Fen Bilgisi Öğretmen Adayı	4	0,60
Biyoloji Öğretimi	8	1,20	Kavram	4	0,60
Doğal Ortamda Çevre Eğitimi	8	1,20	Aktif Öğrenme	3	0,45
Ekoloji	8	1,20	Cinsiyet	3	0,45
Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı	8	1,20	Çevre Algısı	3	0,45
Çevre İle İlgili Görüşler	7	1,05	Çevre Sosyolojisi	3	0,45
Öğretmen Adayları	7	1,05	Eleştirel Düşünme	3	0,45
Bilgisayar Destekli Çevre Eğitimi	6	0,90	Öğretmenler	3	0,45
Çevre Etiği	6	0,90	Üstün Yetenekli Öğrenci	3	0,45
Okul Öncesi Eğitim	6	0,90	Yansıtıcı Öğretim	3	0,45

Araştırmada tespit edilen anahtar kelimelerden 8'inin frekansının 2 ve 110'unun frekansının 1 olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple frekansı 3 ve daha fazla olanlar araştırmada verilmiştir. Araştırmada çevre eğitimi alanında 2001-2015 yılları arasındaki incelenen makalelerde ve tezlerde en çok kullanılan anahtar kelimenin "çevre eğitimi" olduğu görülmüştür. Ayrıca "çevreye yönelik tutum", "çevre", "çevre sorunları" ve "çevre bilinci" anahtar kelimelerinin de sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 1'de, belirtilen anahtar kelimelerin çoğunun alanla ilgili ve alana özgü olduğu görülmektedir. Bunların haricinde "ilköğretim öğrencileri", "ortaöğretim öğrencileri", "öğretmen adayları", "fen bilgisi eğitimi", "okul öncesi eğitimi", "coğrafya öğretimi", "kavram", "cinsiyet" ve "öğretmen" gibi çok genel ifadeleri içeren anahtar kelimelerde yer almaktadır.

Frekansı 1 ve 2 olan anahtar kelimeler incelendiğinde, "çevre denetimi", "çevre iletişimi", "doğa eğitimi", "geri dönüşüm", gibi anahtar kelimeler ile "Öğrencilerin Bilisel Gelişim Özellikleri", "Fen Teknoloji Toplum Çevre İlişkilendirmeleri", "Kendi Yasantsı Yoluyla Öğrenme", "Toplumbilimsel Argümantasyon Yaklaşımı", "Üstün Zekalı Olmayan Öğrenciler" gibi çok uzun anahtar kelimelerin seçildiği görülmektedir. Bu anahtar kelimelerle ilgili bir diğer bulgu ise "Türkiye", "Balıkesir", "Çanakkale", "Kalecik", "çocuklar", "okul", "kültür", gibi çok genel ifadeli anahtar kelimelerin yer almasıdır. Ayrıca "Globe projesi", "Rogers Kavramsal Modeli", "Yeşil Bayraklı Eko-Okul" gibi çok spesifik anahtar kelimeler de tespit edilmiştir.

Araştırmada, frekansı 1 ve 2 olan çalışmalar ve çok genel ve spesifik ifadeli anahtar kelimeler göz önüne alındığında ülkemizde çevre eğitimi araştırmalarında anahtar kelime kullanımının henüz tam yerleşmediği söylenebilir. Bu alanda incelenen anahtar kelimelerden en fazlası (f= 118) "çevre eğitimi"dir.

Araştırmada gerçekleştirilmesi amaçlanan diğer çalışmalar ise 2001 ile 2015 yılları arasında çevre ile ilgili Türkiye'de yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı Tablo 2'de , tez türüne göre dağılımı Tablo 3'de ve yapıldığı yıllara göre dağılımı Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 2. İncelenen çalışmaların üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Araştırma sayısı	f
1 Gazi üniversitesi	32	30,19
2 Marmara üniversitesi	13	12,26
3 Hacettepe üniversitesi	9	8,49
4 Abant izzet baysal üniversitesi	8	7,55
5 Dokuz eylül üniversitesi	6	5,66
6 Balıkesir üniversitesi	5	4,72
7 Çanakkale 18 mart üniversitesi	5	4,72
8 Sakarya üniversitesi	5	4,72
9 Erzincan üniversitesi	4	3,77
10 Pamukkale üniversitesi	4	3,77
11 Anadolu üniversitesi	3	2,83
12 Ankara üniversitesi	3	2,83
13 Çukurova üniversitesi	3	2,83
14 Gaziosmanpaşa üniversitesi	3	2,83
15 Yeditepe üniversitesi	3	2,83
16 Ulusal dergiler	16	15,09
<b>Toplam</b>	<b>122</b>	

Tablo 3. İncelenen Araştırmaların Enstitülere Göre Dağılımı

	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Fen Bilimleri Enstitüsü	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Toplam	%
2001	1	0	0	1	0,79
2004	1	0	0	1	0,79
2005	1	1	0	2	1,57
2006	1	1	3	5	3,94
2007	1	2	2	5	3,94
2008	1	2	5	8	6,30
2009	5	3	6	14	11,02
2010	17	5	8	30	23,62
2011	9	5	3	17	13,39
2012	10	4	5	19	14,96
2013	8	1	3	12	9,45
2014	4	1	4	9	7,09
2015	4	0	0	4	3,15
<b>Toplam</b>	<b>63</b>	<b>25</b>	<b>39</b>	<b>127</b>	<b>100,00</b>

Tablo 3'de Çevre Eğitimi ile ilgili yapılan tezlerin enstitülere göre dağılımı verilmiştir. 2001-2015 yılları arasında yapılan tezlerin yaklaşık %50'si Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılmıştır.

**Tablo 4.** İncelenen Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Türü			Toplam	
	Doktora	Makale	Yüksek Lisans	f	%
2001	0	0	1	1	0,61
2002	0	2	0	2	1,23
2003	0	1	0	1	0,61
2004	0	0	1	1	0,61
2005	0	0	2	2	1,23
2006	1	1	4	6	3,68
2007	1	1	4	6	3,68
2008	0	2	8	10	6,13
2009	4	7	10	21	12,88
2010	4	4	26	34	20,86
2011	3	1	14	18	11,04
2012	2	3	17	22	13,50
2013	2	4	10	16	9,82
2014	1	5	8	14	8,59
2015	1	5	3	9	5,52
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>36</b>	<b>108</b>	<b>163</b>	<b>100</b>

Tablo 4’den anlaşıldığı gibi 2001–2015 yılları arasında yapılan çalışmaların %66,25’i yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. 2001’den 2010’a kadar düzenli olarak artış gösteren araştırmaların 2008 – 2013 aralığında dikkat çekici bir derecede arttığı görülmektedir. Tablo 4’den anlaşılacağı üzere yüksek lisans çalışmalarının yoğun olduğu 2010 yılı çevre eğitimi alanında en fazla çalışma yapılan yıl olmuştur.

#### 4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilimsel araştırmaların yapılmasında literatür taraması önemli bir role sahiptir. Önceden yapılmış olan araştırmaların incelenmesi; araştırmacılara ilerde yapacakları çalışmalar için yeni fikirler vermekle birlikte ilgili çalışmaların teorik temellerinin oluşturulması, uygun materyallerin seçimi ve araştırma sonuçlarının karşılaştırılıp yorumlanmasında da büyük kolaylıklar sağlar.

Bu araştırmada 2001-2015 yılları arasında gerçekleştirilen ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi resmi sitesinde erişimine izin verilen 108’i yüksek lisans, 19’u doktora olmak üzere toplam 127 tez ve ülkemizde elektronik olarak yayın yapan hakemli dergilerden alınan 36 makale incelenmiştir ve 668 anahtar kelimenin analizi yapılmıştır. Bunların 118’unun frekansının 1 ve 2 olduğu bulunmuştur. Anahtar kelimelerin çoğunun frekansının düşük olması, ülkemizde çevre eğitimi araştırmalarında anahtar kelime kullanımının henüz gelişmediğini göstermektedir. Araştırmada toplamda en çok kullanılan anahtar kelimenin “çevre eğitimi” olduğu görülmüştür. Ayrıca “çevreye yönelik tutum”, “çevre”, “çevre sorunları” ve “çevre bilinci” anahtar kelimelerinin de sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, frekansı yüksek olan anahtar kelimeler içerisinde çevreye yönelik tutum, çevre, çevre sorunları ve çevre bilincinin yer alması bu konulardaki çalışmaların daha fazla olduğunu gösterebilir. 1992-2011 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği bir araştırmada incelenen tezler içerisinde en çok çalışılan konunun çevreye yönelik tutum olduğu, ikinci konunun ise çevre bilinci olduğu bulunmuştur (Yılmaz, 2012). Bu, araştırmada elde edilen bulguya paralel bir sonuçtur. 2007-2011 yılları arasında çevre eğitimi alanında yayımlanmış makale ve tez üzerinde gerçekleştirilen çalışmada 192 farklı anahtar kelime kullanıldığı, en fazla kullanılan anahtar kelimelerin “çevre eğitimi”, “çevre”, “çevreye yönelik tutum” ve “çevre bilinci” olduğu görülmüştür. Ayrıca hemen hemen tüm anahtar kelimelerin frekansının düşük olduğu tespit edilmiştir (Güven vd., 2014).

Araştırmada, çevre eğitimi alanıyla ilgili "ekolojik ayak izi", "Eko-Okul Projesi", "çevre ve insan" "çevresel farkındalık" gibi anahtar kelimelerin frekansının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye'de çevre eğitiminin araştırma alanı olarak ne olduğuna yönelik soru işaretleri olduğunun ve içeriğinin henüz tam anlaşılmadığının göstergesi olarak gösterilebilir. Aynı zamanda bu sonuç bu alanlarda yapılan çalışmaların az sayıda olduğu şeklinde de yorumlanabilir. 1992-2011 yılları arasındaki tezlerin incelendiği bir araştırmada da bu yönde bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada, tezlerin 43 farklı araştırma konusuna yönelik olduğu bulunmuştur. Tezler içerisinde iki tanesinin araştırma konusu ekolojik ayak izi, bir tanesinin ise GLOBE projesi olarak bulunmuştur (Yılmaz, 2012). Ayrıca 2007-2011 yılları arasında çevre eğitimi alanında yayımlanmış makale ve tez üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada çevre eğitimi alanıyla ilgili "ekolojik ayak izi", "GLOBE projesi", "çevre okuryazarlığı" gibi anahtar kelimelerin frekansının düşük olduğu görülmektedir (Güven vd.,2014).

Özellikle "çevresel farkındalık" gibi anahtar kelimelerin az kullanılmasına ilişkin bulgudan yola çıkarak bu konularda yapılmış çalışmaların sayısının az olduğu düşünülebilir ve bu konularda daha fazla çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada bazı anahtar kelimelerin çok genel, spesifik ve uzun ifadelerden oluştuğu söylenebilir. Oysa anahtar kelimelerin esas amacı, ilgili literatüre erişilebilirliği kolaylaştırmaktır. Anahtar kelimelerin çok uzun olmaması, sadece bir veya birkaç sözcükten oluşması gerekir (Tatar ve Tatar, 2008).

En fazla kullanılan anahtar kelimenin "çevre eğitimi" olmasının nedenleri arasında çalışmanın, hangi alanda yapıldığının tanımlanması olarak söylenebilir. Ayrıca konu alanları bakımından tezlerin önemli bir kısmının birbirine benzediğini ve araştırmacıların konu belirleme noktasında birbirinden etkilendiğini, çok özgün ve farklı konuların ortaya çıkmadığını söylemek mümkündür. Çalışılacak tez konusu için yeterli taramanın yapılmaması veya ilgili konunun daha önce çalışılıp çalışılmadığı araştırılmadan konu seçiminin yapılmasından dolayı, öncesinde defalarca çalışılmış konular aynı tarzda, aynı yöntemlerle ele alınmaktadır. Özgün olmayan konu seçimi araştırmacıların bu konuda zorlandıklarını ve işin kolayına kaçtıklarını göstermektedir (Oruç ve Ulusoy, 2008). Bu araştırmada da anahtar kelimelerin birkaç konuda toplanmış olması bunun bir göstergesidir. Çevre eğitimi alanında yapılmış daha fazla çalışmaya ulaşıp daha geniş bir zaman dilimindekiler ele alırsa alanla ilgili daha ayrıntılı bir değerlendirme yapılabilir.

Bu araştırma ile Ülkemizde Çevre Eğitimi alanında tarama sonucunda 14 yıl içerisinde yapılan 127 lisansüstü teze (108 yüksek lisans, 19 doktora tezi) ve 36 makaleye ulaşılmıştır. 2001-2015 yılları arasında yapılan çalışmaların %66,25'i yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. 2001'den 2010'a kadar düzenli olarak artış gösteren araştırmaların 2008 - 2013 aralığında dikkat çekici bir derecede arttığı görülmektedir. Araştırmanın bulgularında da anlaşılacağı üzere yüksek lisans çalışmalarının yoğun olduğu 2010 yılı çevre eğitimi alanında en fazla çalışma yapılan yıl olmuştur. Özellikle bu alanda yapılan doktora tez sayısı oldukça az bulunmaktadır. Çevre Eğitimi alanında doktora tez sayısının artırılması için araştırmalar yapılmalıdır.

Çevre Eğitimi ile ilgili Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, en fazla araştırma yapan üniversitelerdir. Diğer üniversitelerin Çevre Eğitimi ile ilgili yeteri kadar araştırmaları bulunmamaktadır.

Enstitü dalında en fazla araştırma Eğitim Bilimleri ve daha sonra Sosyal Bilimler Enstitülerinde yapılmıştır. 2001-2007 yılları arasında Çevre Eğitimi ile ilgili araştırma çok az sayıda iken araştırmalar 2010 yılında ağırlıklı olarak Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılmıştır.

## 5. ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan hareketle şu öneriler ortaya konulmuştur:

- Her alanda görülebileceği gibi eğitim alanında da yurt dışı bilimsel dergilerde yayınlanmış çalışmalarda kullanılan yöntemleri doküman analizi yoluyla inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Mee, Lan & Chin, 2009; Ritter, et.al. 2009; Roseth, Johnson, & Johnson, 2008; Ginsburg-Block, Rohrbeck, & Fantuzzo, 2006; Rohrbeck, et.al.,2003; Cavanaugh, 2001; Elmore & Woehlke, 1998; Goodwin & Goodwin, 1985; West, Carmody, & Stallings, 1983; Sabatino, 1981; Willson, 1980). Aynı şekilde, yurt içi literatürü incelendiğinde bu tür çalışmalara rastlamak da mümkündür (Geçit, 2010; Arık & Türkmen, 2009; Gülbahar & Alper, 2009; Yalçın ve diğ., 2009; Karamustafaoğlu, 2009a; Başol, 2006; Şahin, 2005; Bayraktar, 2001-2002).

Ancak bu tür çalışmaların amacına ulaşabilmesi için belli aralıklarla yapılmasının önemli ve gerekli olduğu bilinmelidir .

- Çevre eğitimi alanında yapılan tezlerin belli anahtar kelimelerde yoğunlaştığı görülmektedir. Danışman öğretim üyelerinin olabildiğince farklı konularda tez yaptırmaya özen göstermesi gerekmektedir.
- Araştırmada elde edilen bulgularda bazı anahtar kelimelerin çok genel olduğu tespit edilmiştir. Bir araştırmamanın sınırlarını aşan genişlikteki bu tür araştırmalar yerine daha dar kapsamlı ve hedefi daha somut olan araştırmalar yaptırılmalıdır.
- Yıllara göre yapılan değerlendirmede Çevre Eğitimi alanındaki tezlerin sayısı her geçen gün katlanarak artmaktadır. Bu artış belirgin bir şekilde yüksek lisan tezlerindedir. Çevre Eğitimi alanında doktora programlarının da sayısının artırılması için çalışmalar yapılmalıdır.
- Çevre Eğitimi alanında yapılan tezlerin çoğunluğu eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitülerinde yapılmıştır. Fen Bilimleri Enstitülerde çalışmalar çok az sayıdadır. Buna göre Çevre Eğitimi alanında tez yapan kişilerin gerektiğinde farklı disiplinlerdeki tezleri de dikkate alması yerinde olacaktır.
- Çevre Eğitimi alanında yapılan tezlerin büyük çoğunluğu Gazi, Marmara, Hacettepe ve Dokuz Eylül üniversitelerinde yapılmıştır. YÖK'ün lisansüstü eğitimle ilgili şartları değiştirmesinden sonra bu çember daha da daralmıştır. Birçok üniversitede lisansüstü programlar aktif değildir. Akademik ortamın cazibesini artırmak için bu konu üzerinde çalışma yapılması gerekir.

### Kaynakça

- Avinç, A. (1997). Değişik enerji kaynakları ve çevreye etkileri. *Ekoloji Çevre Dergisi*, 7(27),19-23.
- Aydınalp, C. (1997). Çevre kirliliğinin nedenleri ve etkileri. *Çevre ve İnsan*, 37, 37-41.
- Bağ, H., Kara, İ., ve Uşak, M. (2002). Kimya ve fizik eğitimiyle ilgili makaleler bibliyografyası. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(12), 48-59.
- Cavitt, M. E. (2006). A content analysis of doctoral research in beginning band education, 1958-2004. *Journal of Band Research*, 42(1), 42-58.
- Chang, P. L., ve Hsieh, P. N. (1997). A qualitative review of doctoral of dissertation management in Taiwan. *Higher Education*, 33, 115-136.
- Chang, Y., Chang, C., ve Tseng, Y. (2009). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal Science Education Technology*, 19, 315-331.
- Çakmakçı, G. (2006). Science education in turkey: a bibliography on teaching and learning science. <http://www.geocities.ws/scienceeducationinturkey/eduTurk.pdf> adresinden 14.03.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Çalık, M., Ünal, S., Coştu, B., ve Karataş, F. Ö. (2008). Trends in Turkish Science Education. *Essays in Education*, Special Edition, 23-46.
- De Jong, O. (2007). Trends in western science curricula and science education research: A Bird's eye view. *Journal of Baltic Science Education*, 6(1), 15-21.
- Fraenkel J.R. & Wallen N.E. (2003). *How to design and evaluate research in education*, 5th Edt., London, Pearson.
- Güven, E., Kaplan, Z., Varinlioğlu, S., Sungur,K., Hamalosmanoğlu, M., ve Bozkurt O. (2014). Çevre Eğitimi Alanındaki Çalışmaların İncelenmesi: Türkiye'de Mevcut Durum. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 1-18
- Juodaitytė, A., & Kazlauskienė, A. (2008). Research methods applied in doctoral dissertations in education science (1995-2005): Theoretical and empirical analysis. *Vocational Education: Research & Reality*, 15, 36-45.
- Karamustafaoğlu, O. (2009). Fen ve teknoloji eğitiminde temel yönelimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 87-102.
- Kayhan, M., ve Koca, S. (2004). Matematik eğitiminde araştırma konuları: 2000-2002. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 72-81.
- Lee, M., Wu, T., & Tsai, C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 31(15), 1999-2020.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimi alanında Yapılan Tez Çalışmaları, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121 – 132.
- Özer, U. (1991, Mayıs). Çevre eğitimi. *Türkiye'de Çevre Kirlenmesi Öncelikleri Sempozyumu Kitabı*, 21-22. İstanbul.



- Pınarlı, V. ve Yonar, T. (1999, Kasım). Bursa İlinde Çevre Kirlenmesi Önceliklerine Genel Bir Bakış. Türkiye'de Çevre Kirlenmesi Öncelikleri Sempozyumu III, Bildiriler Kitabı, 33-43. Kocaeli.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., ve Yıldırım, Y. (2007). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 439-458.
- Tatar, E., ve Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi-I: Anahtar kelimeler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 89-103.
- UNESCO- UNEP. (1987). Environmental Education and Training. Moskova.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P. ve Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre, Çevre Kavramları ve Sorunları Konusundaki Bilgi ve Öneriler. H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 156-162.
- Yılmaz, Ş. (2012). 1992-2011 Yılları Arasında Çevre Eğitimi İle İlgili Yayımlanan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerindeki Genel Yönelimlerin Belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu.

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Vatandaşlığa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Ümit ÖZER \*\*

### Özet

Teknolojideki hızlı gelişme ile birlikte vatandaşlık anlayışı da değişmektedir. Dijital teknolojiler vatandaşlar tarafından daha fazla tercih edilir hale gelmektedir. Bu çalışmada insan hayatında önemli yeri olan sınıf öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 18'i (%78) kadın, 5'i (%22) erkek olmak üzere toplam 23 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kapsamında yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla, nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İki bölümden oluşan görüşme formunun birinci bölümünde öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine, ikinci bölümünde öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşme formundaki soruların kapsam geçerliği için alanla ilgili üç uzmanın görüşüne başvurulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliği üç öğretmen adayı ile görüşülerek kontrol edilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemine tabi tutularak çözümlenmiştir. Araştırmada; öğretmen adaylarının %74'ünün dijital vatandaşlık kavramını daha önce hiç duymadığı, %96'sının internete erişince sevinç hissettiği, erişemediğinde üzüntü duyduğu; günde ortalama 4.5 saat internet kullandığı, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun interneti ihtiyaç olarak gördükleri ve yoğunlukla iletişim amacıyla kullandıkları, dijital vatandaşlık kavramını çoğunlukla internetle iç içe olan vatandaşlar olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital vatandaşlık, öğretmen adayı, bilinçli internet kullanımı.

## 1. GİRİŞ

\*\* Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, uozer@sakarya.edu.tr

Günümüzde teknolojinin gelişimi toplumları büyük oranda etkiler hale gelmiştir. Dijitalleşen dünyada, en temel ihtiyaçların karşılanmasında teknolojiden, özellikle de internetten yararlanılmaktadır. Dijital ortamlarda market alışverişleri için siparişler verilebildiği gibi, araçların vergileri ödenebilmekte ve hatta adli işlemler takip edilebilmektedir. Dolayısıyla yaşanan bu dijital çağ, bireylerin düşünme, davranış, iletişim ve en geniş anlamda yaşam biçimlerini değiştiren bir süreci ifade etmektedir (Mısırlı, 2013). Günlük yaşamda önemli bir yer edinen teknoloji ile birlikte, dijital yerlilik, dijital göçmenlik, dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık kavramları ortaya çıkmıştır. Bireyler bu gelişmelerle birlikte çevrimiçi dünyanın aktif kullanıcıları olarak dijital vatandaşlar haline gelmektedirler (Karaduman, 2011). Dijital vatandaşlık, teknoloji kullanımına ilişkin davranış standartları olarak ifade edilerek, dijital etik, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital hak ve sorumluluk, dijital ticaret, dijital hukuk, dijital güvenlik, dijital erişim ve dijital sağlık gibi dokuz boyuta sahip olduğu belirtilmiştir (Ribble, Bailey ve Ross, 2004). Teknolojinin gelişimi ile birlikte vatandaşlık kavramında meydana gelen dönüşüm, günümüz insanının sahip olması gereken niteliklerin farklılaşmasını da beraberinde getirmektedir. Bireylerin niteliklerindeki bu değişiklik ise onların dijital ortamlardaki etkileşimlerini bilinçli bir şekilde gerçekleştirebilmeleri açısından eğitim üzerine büyük bir sorumluluk yüklemektedir (Karaduman, 2011).

Dijital vatandaşlık eğitimi alanında yapılan çalışmalar (Elçi, 2015; Çepni, Oğuz ve Kılcan, 2014; Kaya ve Kaya, 2014; Karaduman, 2011; Ribble, Bailey ve Ross, 2004; Sakallı, 2015; Öztürk, 2015; Kocadağ, 2012; Mısırlı, 2013) oldukça sınırlı düzeydedir. Elçi (2015), bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programını dijital vatandaşlık bağlamında; Çepni, Oğuz ve Kılcan (2014) ilköğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlığa yönelik tutumlarını; Kaya ve Kaya (2014), bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarını; Karaduman (2011) sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin 6. sınıf öğrencilerinin dijital ortamdaki tutumlarına etkisini ve öğrenme öğretme sürecine yansımalarını; Ribble, Bailey ve Ross (2004), öğretimde teknoloji kullanımı ve dijital vatandaşlığı; Sakallı (2015) öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkiyi; Öztürk (2015) ortaokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerini; Kocadağ (2012) öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerini; Mısırlı (2013) ortaokul öğrencilerinin eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin yeterliklerini incelemiştir. Literatür incelendiğinde teknoloji kullanımının günümüzde oldukça erken yaşlarda başlaması nedeniyle ilkökullü öğrencilerinin gelişiminde önemli görevler üstlenecek olan sınıf öğretmeni adayları ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum dikkate alınarak sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayları dijital vatandaşlıkla ilgili olarak ne durumdadırlar?
2. Öğretmen adaylarının internetin anlamına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin görüşleri nasıldır?

## 2. YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desene uygun biçimde yürütülmüştür. Olgu bilim deseni olarak da bilinen bu desende farkında olunan, ancak ayrıntılı bilgiye sahip olunmayan durumlara odaklandığından (Yıldırım ve Şimşek, 2006) bu desen tercih edilmiştir.

### 2.1 Çalışma Grubu

Araştırma için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Burada ölçüt, katılımcıların sınıf öğretmeni adayı olmasıdır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 18'i (%78) kadın 5'i (%22) erkek olmak üzere toplam 23 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öncelikli olarak konu ile ilgili literatür taraması yapılmış, yapılan çalışmalardan da yararlanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin görüşlerini ortaya koyacak şekilde düzenlenmiştir. Görüşme formundaki soruların kapsam geçerliği için alanla ilgili üç uzmanın görüşüne başvurulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliği üç öğretmen adayı ile görüşülerek kontrol edilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda; öğretmen adaylarının dijital va-

tandaşlıkla ilgili olarak ne durumda olduklarına ilişkin soruların (bilgisayarınız var mı, evinizde internete sahip misiniz, dijital vatandaşlık kavramını duydunuz mu, internete erişince sevinç hissediyor musunuz, erişemeyince üzüntü duyar mısınız, günde ortalama kaç saat internet kullanırsınız) yanında (1), internet sizin için neyi ifade eder (2), dijital vatandaşlık kavramını açıklayabilir misiniz (3) sorularına yer verilmiştir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşamları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması çabası vardır. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analize tabi tutularak kodlanmış ve kodlamalar arasındaki tutarlılık .85 olarak tespit edilmiştir. Bulgular, nitel çalışmaların nicelleştirilebilirliği özelliğine (Mayring, 2000) dayanarak sıklık tabloları ile verilmiştir. Tüm bulgular öğretmen adaylarının söylemlerinden örneklerle desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarının aktarılmasında öğretmen adaylarına cinsiyetlerine göre kadın K, erkek E, ifadeleriyle 1'den 23'e kadar verilen numaralar kod numarası olarak kullanılmış ve K1 (kadın öğretmen adayı 1), E5 (erkek öğretmen adayı 5) şeklinde gösterilmiştir.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmeni adaylarının evlerinde bilgisayar ve internete sahip olma durumlarına, dijital vatandaşlık kavramını daha önceden duyma durumlarına, internete erişince sevinç hissedip erişemeyince üzüntü duyma durumlarına, günlük internet kullanım sürelerine, internetin kendileri için ne ifade etmekte olduğuna ve dijital vatandaşlığı tanımlamalarına ilişkin görüş ve söylemlerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlıkla ilgili durumlarına ilişkin görüşleri

Görüşler		f	%
Bilgisayara sahip olma durumu	Var	23	100
	Yok	0	0
Evde internete sahip olma durumu	Var	19	83
	Yok	4	17
Dijital vatandaşlıktan haberdar olma	Evet	6	26
	Hayır	17	74
Erişince sevinç, erişemeyince üzüntü duyma	Evet	22	96
	Hayır	1	4
Günlük internet kullanım süresi	1-3 saat	3	13
	4-6 saat	17	74
	7 saat ve üzeri	3	13

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının tamamının (%100) evinde bilgisayar olduğu görülmektedir. Katılımcıların %83'ü evinde internet bağlantısına sahiptir. Sınıf öğretmeni adaylarından %26'sı dijital vatandaşlık kavramını duymadığını, %74'ü dijital vatandaşlık kavramını duymadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından %96'sı internete eriştiğinde sevinç hissederken, erişemediğinde üzüntü duymadığını belirtmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarından %13'ünün günde ortalama 1-3 saat, %74'ünün 4-6 saat, %13'ünün 7 saat ve üzeri internet kullandığı görülmektedir. Bu da öğretmen adaylarının günde ortalama olarak 4.5 saat internet kullandığını göstermektedir.

**Tablo 2.** Öğretmen adaylarının internetin anlamına ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Bilgiye ulaşma aracı	13	30
İletişim aracı	11	25
İhtiyaç	9	21
Eğlence	6	14
Hayat kurtarıcı	1	2
Hayat karartıcı	1	2
Hız	1	2
Alışveriş	1	2
Özgürlük	1	2
<b>Toplam</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının %30'u için internet bilgiye ulaşma aracı, %25'i için iletişim aracı, %21'i için ihtiyaç, %14'ü için eğlence anlamına gelmektedir. Bununla birlikte internet hayat kurtarıcı, hayat karartıcı, hız, alışveriş ve özgürlük olarak da düşünülmektedir.

İnterneti bilgiye ulaşma aracı olarak gören K1 ve E10 görüşlerini; "İnternet benim için bilgiye ulaşabildiğim bir araçtır.", "...bilgi edinme ve araştırma" olarak ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarından interneti iletişim aracı olarak gören K17 ve K21 görüşlerini; "İnternetle iletişimi hızlı bir şekilde sağlarız.", "İletişim kolaylığı, ... sınırsız iletişim imkanı" şeklinde ifade etmişlerdir.

İnternetin kendileri için bir ihtiyaç olduğunu ifade eden sınıf öğretmeni adaylarından K2 ve K14 görüşlerini; "İnternet her şeydir. Her şeye kolayca ulaşabilmemizi sağladığından hayatımız için vazgeçilmezdir.", "İnternet büyük bir ihtiyaçtır. İhtiyaçlarımızın çoğunu buralarda karşılama fırsatı buluruz." söylemleriyle dile getirmiştir.

İnterneti kendileri için bir eğlence olarak gören öğretmen adaylarından E5 ve K6 görüşlerini; "Oyun ve eğlenceyi ifade eder.", "İnternet benim için oyun oynamayı, eğlenmeyi ifade eder." söylemleriyle belirtmişlerdir.

İnterneti hayat kurtarıcı ya da hayat karartıcı olabilecek bir araç olarak gören K8; "Günümüz şartlarında hemen hemen her şeydir (internet). Çoğu kez hayat kurtarır. Tabi bir hayatı karartabilir de." ifadelerine yer vermiştir.

İnterneti hız olarak gören E12; "İnternet benim için hızı, ... ifade eder." ifadelerine yer vermiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarından K16 internetin kendisine alışverişini ifade ettiğini; "... alışveriş, ..." söylemiyle dile getirmiştir.

İnterneti özgürlük olarak gören K22 bu görüşünü; "... özgür hissetme ..." ifadesiyle belirtmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin görüşleri

Görüş	f	%
Hayatında internetin önemli yeri olan vatandaş	10	35
Vatandaşlık iş ve işlemlerinin internetten yürütülmesi	9	31
Sosyal medya ile iç içe insan	6	21
Dijital ahlak	3	10
Kişisel hak ve sorumluluklar	1	3
<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Tablo 3'te sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin tanımlamaları yer almaktadır. Dijital vatandaşlığı, sınıf öğretmeni adaylarının %35'i hayatında internetin önemli yeri olan vatandaş, %31'i vatandaşlık iş ve işlemlerinin internetten yürütülmesi, %21'i sosyal medya ile iç içe insan, %10'u dijital ahlak, %3'ü de kişisel hak ve sorumluluklar olarak tanımlamıştır.

Dijital vatandaşlığı, hayatında internetin önemli yeri olan vatandaş olarak tanımlayan sınıf öğretmeni adaylarından K3 ve E11 görüşlerini; *“İnterneti hayatına yerleştirmiş, devamlı kullanan vatandaş.”*, *“Her an, yolda yürürken, okula giderken, bir yerden bir yere seyahat ederken, bir iş esnasında, yani her an interneti kullananları dijital vatandaş olarak tanımlayabiliriz.”* ifadeleriyle belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarından, dijital vatandaşlığı, vatandaşlık iş ve işlemlerinin internetten yürütülmesi olarak açıklayan K1 ve K2 bu düşüncelerini; *“Dijital vatandaşlık günümüzde vatandaşlık görevlerini internet üzerinden gerçekleştirmesi olarak tanımlanabilir.”*, *“... vatandaşlıkla ilgili olan işlerin internet üzerinden yürütülmesi, vatandaşların işlerini internetten halletmeleridir.”* söylemleriyle ortaya koymuşlardır.

Dijital vatandaşlığı, sosyal medya ile iç içe insan olarak açıklayan K7 ve E10 görüşlerini; *“Sosyal medya ile iç içe insan.”*, *“Günümüzde birçok insan internetle iç içe yaşamaktadır. Bunun için de insanlar haberleşme vs. için sosyal hesaplara sahip oluyorlar bu da dijital vatandaşlık oluyor.”* ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarından, dijital vatandaşlığı dijital ahlak olarak tanımlayan K13 bu düşüncesini: *“İnterneti ahlaki sınırlar içinde, kimseyi rahatsız etmeden ve interneti amaca uygun kullanmaktır.”* söylemiyle belirtmiştir.

Dijital vatandaşlığı, kişisel hak ve sorumluluklar olarak tanımlayan sınıf öğretmeni adayı E5; *“Kişisel bilgi ve becerimizle internet ortamında oluşturulan ve belli kurallara bağlı olarak kullanılan kişisel hak ve sorumluluklara dijital vatandaşlık denir.”* ifadesine yer vermiştir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlıkla ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının tamamının evinde bilgisayar olduğu, tamamına yakınının evinde internet bağlantısı olduğu, tamamına yakınının internete eriştiğinde sevinç hissedip, internete erişemediğinde üzüntü duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun dijital vatandaşlık kavramını duymadığı, günde ortalama olarak 4.5 saat internet kullandığı belirlenmiştir. Elçi'nin (2015) 5 ve 6. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında evinde bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olan öğrencilerin dijital vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazanmalarında avantaja sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda dijital vatandaşlığın boyutlarından biri olan dijital erişimin yeterli düzeyde var olmasının dijital vatandaşlığa dair bir ön koşul olduğu düşünülse de, araştırma sonuçlarına göre dijital vatandaşlığın tamamına ilişkin bir farkındalık beklentisini karşılamaya yetmediği görülmüştür. Ayrıca Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2015 yılı hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırmasında ulaştığı veriler de araştırmayı destekler niteliktedir. Buna göre 2015 yılında on hanenin yedisi internet bağlantısına sahiptir. Karaduman (2011) ise 6. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, derslerin bilgisayar laboratuvarında yapıldığında, öğrencilerin bilgisayar ve internete ulaştıkları için sevinç hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının internet kullanım sürelerinin de gün geçtikçe arttığı görülmüştür. Usta ve diğerlerinin (2007) çalışmalarında öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının haftalık 1-3 saat arası internet kullanmakta olduğu görülmüştür. Bu araştırmada ise öğretmen adaylarının internet kullanım periyodu haftalıktan günlüğe düşmüş ve 4.5 saat gibi bir ortalama ulaşılmıştır.

Öğretmen adayları için internetin “bilgiye ulaşma aracı”, “iletişim aracı”, “eğlence aracı”, “ihtiyaç”, “hayat kurtarıcı”, “hayat karartıcı”, “hız”, “alışveriş”, “özgürlük” anlamına geldiği belirlenmiştir. İnternet kullanım amaçlarının, literatürde yer alan araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik gösterdiği göze çarpmaktadır (Aktaş-Arnas, 2005; Gültutan, 2007; Kadli, Kumbur ve Kanamadi, 2010). Ayrıca, öğretmen adayları dijital vatandaşlığı; “hayatında internetin önemli yeri olan vatandaş”, “vatandaşlık iş ve işlemlerinin internetten yürütülmesi”, “sosyal medya ile iç içe insan”, “dijital ahlak” ve “kişisel hak ve sorumluluklar” olarak tanımlamışlardır. Dijital vatandaşlığa ilişkin algılar konusunda Kaya ve Kaya'nın (2014) çalışması sonucunda elde edilen tanımlamalar da bu araştırmayı destekler niteliktedir. Araştırmanın bulguları ışığında aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

1. Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa yönelik farkındalıklarının artırılması amacıyla seçmeli vatandaşlık dersi kapsamında dijital vatandaşlığa yer verilebilir.
2. Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında dijital vatandaşlık konularına yer verilebilir.

#### Kaynakça

- Aktaş-Arnas, Y. (2005). 3-18 Yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4 (4), 59-66.
- Çepni, O., Oğuz, S. ve Kılcan B. (2014). İlköğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlığa yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 251-266.

- Elçi, A. C. (2015). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Gültutan, Ş. (2007). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin internet kullanma alışkanlıkları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Kadli, J. H., Kumbar, B. D. & Kanamadi, S. (2010). Students Perspectives on İnternet Usage: A Case Study. *Information Studies*, 16 (2), 121-130.
- Karaduman, H. (2011). 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları. Yayınlanmamış doktora tezi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Kaya, A. ve Kaya, B. (2014). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algısı. *International Journal of Human Sciences*, 11 (2), 346-361.
- Kocadağ, T. (2012). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Trabzon.
- Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (Çev. A. Gümüş ve M.S. Durgun). Adana: Baki Kitabevi.
- Mısırlı, A. Z. (2013). Ortaokul öğrencilerinin eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin yeterliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.
- Ribble, M., Bailey, G. & Ross, T.W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with Technology*, 32 (1), 7-11.
- Sakallı, H. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Aydın.
- Öztürk, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. *Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Kastamonu.
- Usta, E., Bozdoğan, A. E., Yıldırım, K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının internet kullanımına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 209-222.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Desenleri. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Beşinci Baskı), Ankara: Seçkin Yayınları.

## Özel ve Kamu Sektör Çalışanlarının İş Bağımlılığı ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi\*

Handan ÇETİNOĞLU \*\*

Mehmet KAYA \*\*\*

### Özet

Bu çalışma kamu ve özel sektör çalışanlarının iş bağımlılık ve yaşam doyum düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya eşit sayıda kamu ve özel sektör çalışanı dâhil edilmiştir. Bu çalışma karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Çalışmada 3 ölçme aracı ile veri toplanılmıştır. Bunlar; bilgi toplama formu, iş bağımlılığı ölçeği, yaşam doyum ölçeğidir. İş bağımlılığı ölçeği 7 maddelik ve tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Yaşam doyum ölçeği 5 maddelik ve tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçme araçları ile elde edilen veriler alt amaçlara uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Çalışmada, çalışanların iş bağımlılığı ve yaşam doyum düzeylerini belirlemek için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu çalışmada sonuç olarak; kamu ve özel sektör çalışanlarının ortalama yaşam doyum düzeylerinin düşük olduğu, iş bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada iş bağımlılığı ve yaşam doyum düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İş bağımlılığı, yaşam doyumu, özel ve kamu sektör.

\* Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans bitirme projesinin bir bölümüdür.

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Kariyer Psikolojik Danışma A.B.D. handan\_ctn@hotmail.com

\*\*\* Yrd. Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi Kariyer Psikolojik Danışma A.B.D. mehmetkaya@sakarya.edu.tr



## 1. GİRİŞ

Son yıllarda meydana gelen teknolojiye hızlı değişim, ekonomi alanındaki küreselleşme, iş doğasındaki değişimler iş görenlerin daha çok mesai harcamasına neden olmuş ve iş bağımlılığında artış görülmüştür. Teknolojik araçlar sayesinde evde iş ve tele- çalışma gibi çalışanların sabit bir iş yerine bağlı kalmadan çalışmalarına olanağına sahip olmuştur. Bu gelişme bireyin düzenli çalışma saatleri dışında da işle meşgul olmasını sağlamış ve birey çalışmayı alışkanlığa dönüştürmüştür. Böylece çalışanlarda işkoliklik diğer bir değişle iş bağımlılığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca birçok örgütte kurumsal kültür, kişilerin işte uzun saatler çalışmasına teşvik amacıyla ödüllendirme sistemi geliştirmiştir. Bu nedenle aşırı çalışmanın ödüllendirilmesi sistemi kişilerin işe bağımlı olmalarını kaçınılmaz kılmaktadır. İlk olarak alkol, uyuşturucu bağımlılığı gibi davranış ve alışkanlıklardan hareketle Oates (1971) tarafından türetilen işkoliklik kavramı, zorunlu ve kontrol edilemeyen sürekli çalışma ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır. Ancak diğer bağımlılıklara göre işkolikliği, çalışma yaşamı ve üretkenlik açısından (Doğan ve Tel, 2011) en azından örgütler için (Burke,2008) olumlu bir kavram olarak gören hatta "iyi bir bağımlılık" şeklinde değerlendirmelerin yapıldığı çalışmalar (Cantarow, 1979; Korn, 1987; Machlowitz, 1979; Machlowitz, 1980; Sprankle ve Ebel, 1987; Robinson, 1998; Peiperl ve Jones, 2001; Ng, 2007; Kravina, 2010) olduğu gibi genellikle hem bireyler hem de örgütler için olumsuz değerlendirmelerin yapıldığı çalışmalar da (Killinger, 1991; Oates, 1971; Schaefer ve Fassel, 1988; Choi, 2013; Shimazu ve Schaufeli, 2009; Gülova, 2014) bulunmaktadır. İş bağımlıları, yaşamdaki tek motive edici etken olarak işi gören ve başarıyı yaşamın yegane amacı haline getirmiş olan kişilerdir.(Doğan ve Tel,2011:62). İş bağımlıların zorunlu çalışma eğilimleri, onları zaman ve çaba gibi iş için daha fazla kaynak aramaya yönlendirirken, iş dışındaki yaşamlarını sıkça ihmal etmeye ve ailelerine ayırmaları gereken zamanı bir kenara itmelerine neden olmaktadır. Yaşamı sadece işten ibaret görmenin ve iş rolünün, diğer yaşam rollerine baskın olduğu durumlarda zihinsel ve fiziksel sağlığın olumsuz etkilenmesi kaçınılmaz bir sonuç olabilmektedir.(Greenhaus, 1988). İşbağımlılığı sadece sağlık problemlerinin değil, iş dışı sosyal ilişkilerin de zayıflamasına neden olmaktadır (Bonebright, 2000; Robinson, 2001). Bu nedenlerle iş bağımlıları, hem kendilerine, hem meslektaşlarına, hem ailelerine, hem de çalıştıkları örgütlere bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde zarar vermektedirler. Özellikle günümüz modern örgütleri için verimliliği düşüren en önemli problemlerden biri belki de birincisi iş bağımlılığıdır. (Samuel ve Wilson, 2007: 5). Görüldüğü gibi işkoliklik ile ilgili yapılan çalışmalarda, olumlu ve olumsuz sonuçları (Gorgievski, 2010; Mirza,2012) ortaya koyan karışık bulgular yer almaktadır. Ancak, bütün araştırmaların ortak bulgusu, bireylerin hem iş yaşamı hem de iş dışı diğer yaşam alanları üzerinde önemli etkilerinin bulunmasıdır. Çalışmayı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen, iş, ücretler, kazançlar, çalışma ortamı ve şartları, işlerin yönetim ve organizasyonu, işte kullanılan teknoloji, çalışan tatmini ve motivasyonu, endüstriyel ilişkiler, katılım, istihdam güvencesi, sosyal adalet ve sosyal güvenlik, demografik yapı ve sürekli eğitim gibi faktörleri birleştiren bir kavram olan iş yaşam kalitesi üzerinde işkolikliğin etkilerinin olacağı kuşkusuzdur. Literatürde işkoliklik ve iş yaşam kalitesi ilişkisinin araştırıldığı çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Bu nedenle iş bağımlılığı ve iş-yaşam doyumu ilişkisinin bir araştırmaya konu edilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşüncesi ile bu çalışma yapılmıştır.

### 1.1 Amaç

Bu çalışmanın amacı, iş bağımlılığı ile yaşam doyumu arasında farklı meslek guruplarına mensup çalışanlar açısından ele alındığında ne gibi bir ilişkinin var olduğunu tespit etmektir.

## 2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden anket ve görüşme tekniği kullanılmıştır.

### 2.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, "karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli"ne uygun olarak düzenlenmiştir. İki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenlerinin tümü "ilişkisel tarama modelleri" olarak tanımlanır.

### 2.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Denizli İlinin farklı meslek guruplarında çalışan, örneklemini ise bu evrenden random olarak seçilen 100 çalışandan oluşmaktadır. 46'sı bayan ve 53'ü bay çalışanlardan oluşan örneklemin büyük bir kısmı (% 93) 26 ile 54 yaş arasındadır ve yaş ortalaması 39'dur. Araştırmaya katılan çalışanların demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırma Örnekleminin Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken	n	%	Değişken	n	%
<b>Cinsiyet</b>			<b>Sektör</b>		
Erkek	53	53	Özel	68	68
Bayan	47	47	Kamu	31	31
<b>Eğitim Durumu</b>			<b>Yaş</b>		
Ön-lisans	21	21	20-30	23	23
Lisans	56	56	31-40	43	43
Lisans-üstü	23	23	40 ve üzeri	34	34

### 3. BULGULAR

#### 3.1. İş bağımlılığı düzeyine yönelik bulgular

“İşime daha fazla nasıl zaman ayıracağımı düşünürüm” maddesine yönelik çalışanların görüşleri nasıldır?

“İşime daha fazla nasıl zaman ayıracağımı düşünürüm” maddesine yönelik çalışan görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2.** “İşime daha fazla nasıl zaman ayıracağımı düşünürüm” maddesine yönelik çalışan görüşlerinin betimsel istatistikleri

M1. İşime daha fazla nasıl zaman ayıracağımı düşünürüm	N	Ort	Ss
	99	2,81	1,28

Tablo 2 incelendiğinde çalışanların “İşime daha fazla nasıl zaman ayıracağımı düşünürüm” maddesine verdiği yanıtların ortalamasının 2,80 olduğu görülmektedir. Buna göre çalışanların “İşime daha fazla nasıl zaman ayıracağımı düşünürüm” görüşüyle ilgili kararsız oldukları söylenebilir.

“Başlangıçta amaçladığımdan daha uzun süre çalışırım” maddesine yönelik çalışanların görüşleri nasıldır?

“Başlangıçta amaçladığımdan daha uzun süre çalışırım” maddesine yönelik çalışan görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.** “Başlangıçta amaçladığımdan daha uzun süre çalışırım” maddesine yönelik çalışan görüşlerinin betimsel istatistikleri

M2. Başlangıçta amaçladığımdan daha uzun süre çalışırım	N	Ort	Ss
	99	3,12	1,16

Tablo 3 incelendiğinde çalışanların “Başlangıçta amaçladığımdan daha uzun süre çalışırım” maddesine verdiği yanıtların ortalamasının 3,12 olduğu görülmektedir. Buna göre çalışanların “Başlangıçta amaçladığımdan daha uzun süre çalışırım” görüşüyle ilgili kararsız oldukları söylenebilir.

“Suçluluk, kaygı, çaresizlik ve depresyon duygularımı azaltmak için çalışırım” maddesine yönelik çalışanların görüşleri nasıldır?

“Suçluluk, kaygı, çaresizlik ve depresyon duygularımı azaltmak için çalışırım” maddesine yönelik çalışan görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.** “Suçluluk, kaygı, çaresizlik ve depresyon duygularımı azaltmak için çalışırım” maddesine yönelik çalışan görüşlerinin betimsel istatistikleri

M3. Suçluluk, kaygı, çaresizlik ve depresyon duygularımı azaltmak için çalışırım	N	Ort	Ss
	99	2,22	1,55

Tablo 4 incelendiğinde çalışanların “Suçluluk, kaygı, çaresizlik ve depresyon duygularımı azaltmak için çalışırım” maddesine verdiği yanıtların ortalamasının 2,22 olduğu görülmektedir. Buna göre çalışanların “Suçluluk, kaygı, çaresizlik ve depresyon duygularımı azaltmak için çalışırım” görüşüne katılmadıkları söylenebilir.

“Başkaları çalışmamı kesmemi söylediğinde onları dinlemem” maddesine yönelik çalışanların görüşleri nasıldır?  
 “Başkaları çalışmamı kesmemi söylediğinde onları dinlemem” maddesine yönelik çalışan görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 5.** “Başkaları çalışmamı kesmemi söylediğinde onları dinlemem” maddesine yönelik çalışan görüşlerinin betimsel istatistikleri

M4. Başkaları çalışmamı kesmemi söylediğinde onları dinlemem	N	Ort	Ss
	99	3,20	1,38

Tablo 5 incelendiğinde çalışanların “Başkaları çalışmamı kesmemi söylediğinde onları dinlemem” maddesine verdiği yanıtların ortalamasının 3,20 olduğu görülmektedir. Buna göre çalışanların “Başkaları çalışmamı kesmemi söylediğinde onları dinlemem” görüşüyle ilgili kararsız oldukları söylenebilir.

“Çalışmam yasaklığında gergin olurum” maddesine yönelik çalışanların görüşleri nasıldır?  
 “Çalışmam yasaklığında gergin olurum” maddesine yönelik çalışan görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 6.** “Çalışmam yasaklığında gergin olurum” maddesine yönelik çalışan görüşlerinin betimsel istatistikleri

M5. Çalışmam yasaklığında gergin olurum	N	Ort	Ss
	99	3,68	1,38

Tablo 6 incelendiğinde çalışanların “Çalışmam yasaklığında gergin olurum” maddesine verdiği yanıtların ortalamasının 3,68 olduğu görülmektedir. Buna göre çalışanların “Çalışmam yasaklığında gergin olurum” görüşüne katıldıkları söylenebilir.

“İşimden dolayı hobilerime, boş zaman etkinliklerime ve antrenmanlarıma öncelik veremem” maddesine yönelik çalışanların görüşleri nasıldır?

“İşimden dolayı hobilerime, boş zaman etkinliklerime ve antrenmanlarıma öncelik veremem” maddesine yönelik çalışan görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 7.** “İşimden dolayı hobilerime, boş zaman etkinliklerime ve antrenmanlarıma öncelik veremem” maddesine yönelik çalışan görüşlerinin betimsel istatistikleri

M6. Çalışmam yasaklığında gergin olurum	N	Ort	Ss
	99	2,97	1,25

Tablo 7 incelendiğinde çalışanların “İşimden dolayı hobilerime, boş zaman etkinliklerime ve antrenmanlarıma öncelik veremem” maddesine verdiği yanıtların ortalamasının 2,97 olduğu görülmektedir. Buna göre çalışanların “İşimden dolayı hobilerime, boş zaman etkinliklerime ve antrenmanlarıma öncelik veremem” görüşüyle ilgili kararsız oldukları söylenebilir.

“Çok fazla çalışıyor olmam sağlığımı olumsuz yönde etkiler” maddesine yönelik çalışanların görüşleri nasıldır?  
 “Çok fazla çalışıyor olmam sağlığımı olumsuz yönde etkiler” maddesine yönelik çalışan görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 8.** “Çok fazla çalışıyor olmam sağlığımı olumsuz yönde etkiler” maddesine yönelik çalışan görüşlerinin betimsel istatistikleri

M7. Çok fazla çalışıyor olmam sağlığımı olumsuz yönde etkiler	N	Ort	Ss
	99	2,83	1,49

Tablo 8 incelendiğinde çalışanların “Çok fazla çalışıyor olmam sağlığımlu olumsuz yönde etkiler” maddesine verdiği yanıtların ortalamasının 2,83 olduğu görülmektedir. Buna göre çalışanların “Çok fazla çalışıyor olmam sağlığımlu olumsuz yönde etkiler” görüşüyle ilgili kararsız oldukları söylenebilir.

### 3.2. Yaşam doyumu düzeyine yönelik bulgular

#### “Pek çok açıdan ideallerime yakın bir yaşamım var” maddesine yönelik çalışan görüşleri nasıldır?

“Pek çok açıdan ideallerime yakın bir yaşamım var” maddesine yönelik çalışan görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. “Pek çok açıdan ideallerime yakın bir yaşamım var” maddesine yönelik çalışan görüşlerinin betimsel istatistikleri

M1. Pek çok açıdan ideallerime yakın bir yaşamım var	N	Ort	Ss
	99	4,76	1,87

Tablo 9 incelendiğinde çalışanların “Pek çok açıdan ideallerime yakın bir yaşamım var” maddesine verdiği yanıtların ortalamasının 4,76 olduğu görülmektedir. Buna göre çalışanların “Pek çok açıdan ideallerime yakın bir yaşamım var” görüşüne çok az katıldıkları söylenebilir.

#### “Yaşam koşullarım mükemmeldir” maddesine yönelik çalışan görüşleri nasıldır?

“Yaşam koşullarım mükemmeldir” maddesine yönelik çalışan görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 10. “Yaşam koşullarım mükemmeldir” maddesine yönelik çalışan görüşlerinin betimsel istatistikleri

M2. Yaşam koşullarım mükemmeldir	N	Ort	Ss
	99	4,49	1,82

Tablo 10 incelendiğinde çalışanların “Yaşam koşullarım mükemmeldir” maddesine verdiği yanıtların ortalamasının 4,76 olduğu görülmektedir. Buna göre çalışanların “Yaşam koşullarım mükemmeldir” görüşüne çok az katıldıkları söylenebilir.

#### “Yaşamım beni tatmin ediyor” maddesine yönelik çalışan görüşleri nasıldır?

“Yaşamım beni tatmin ediyor” maddesine yönelik çalışan görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 11. “Yaşamım beni tatmin ediyor” maddesine yönelik çalışan görüşlerinin betimsel istatistikleri

M3. Yaşamım beni tatmin ediyor	N	Ort	Ss
	99	5,20	1,63

Tablo 11 incelendiğinde çalışanların “Yaşamım beni tatmin ediyor” maddesine verdiği yanıtların ortalamasının 5,20 olduğu görülmektedir. Buna göre çalışanların “Yaşamım beni tatmin ediyor” görüşüne katıldıkları söylenebilir.

#### “Şimdiye kadar, yaşamda istediğim önemli şeyleri elde ettim” maddesine yönelik çalışan görüşleri nasıldır?

“Şimdiye kadar, yaşamda istediğim önemli şeyleri elde ettim” maddesine yönelik çalışan görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 12. “Şimdiye kadar, yaşamda istediğim önemli şeyleri elde ettim” maddesine yönelik çalışan görüşlerinin betimsel istatistikleri

M4. Şimdiye kadar, yaşamda istediğim önemli şeyleri elde ettim	N	Ort	Ss
	99	4,67	1,73

Tablo 12 incelendiğinde çalışanların “Şimdiye kadar, yaşamda istediğim önemli şeyleri elde ettim” maddesine verdiği yanıtların ortalamasının 4,67 olduğu görülmektedir. Buna göre çalışanların “Şimdiye kadar, yaşamda istediğim önemli şeyleri elde ettim” görüşüne çok az katıldıkları söylenebilir.

**“Hayatımı bir daha yaşama şansım olsaydı, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmedim” maddesine yönelik çalışan görüşleri nasıldır?**

“Hayatımı bir daha yaşama şansım olsaydı, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmedim” maddesine yönelik çalışan görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 13.** “Hayatımı bir daha yaşama şansım olsaydı, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmedim” maddesine yönelik çalışan görüşlerinin betimsel istatistikleri

M5. Hayatımı bir daha yaşama şansım olsaydı, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmedim	N	Ort	Ss
	99	3,64	1,85

Tablo 13 incelendiğinde çalışanların “Hayatımı bir daha yaşama şansım olsaydı, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmedim” maddesine verdiği yanıtların ortalamasının 3,64 olduğu görülmektedir. Buna göre çalışanların “Hayatımı bir daha yaşama şansım olsaydı, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmedim” görüşüyle ilgili kararsız oldukları söylenebilir.

**3.3. İş bağımlılığı ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

İş bağımlılığı ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.** Çalışanların İş bağımlılığı ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon tablosu

Faktör	1	2
1. İş bağımlılığı	—	
2. Yaşam doyumu	.20*	—
Ortalama	20,82	22,75
Standart Sapma	5,05	6,78

Tablo incelendiğinde iş bağımlılığı ve yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = .20$ ,  $p < .05$ ).

**3.4. İş bağımlılığı açısından kadın ve erkek çalışanlar arasında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar var mıdır?**

İş bağımlılığı açısından kadın ve erkek çalışanlar arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 15.** İş bağımlılığı açısından kadın ve erkek çalışanların cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	Sd	P
İş bağımlılığı	Kadın	46	20,30	4,97	-,942	97	,349
	Erkek	53	21,26	5,13			

Tablo 15’te kadın ve erkek çalışanların, iş bağımlılığı düzeylerine yönelik ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kadın ve erkek çalışanların, iş bağımlılığı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t_{0.05; 97} = -,942$ ).

**3.5. Yaşam doyumu açısından kadın ve erkek çalışanlar arasında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar var mıdır?**

Yaşam doyumu açısından kadın ve erkek çalışanlar arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 16.** Yaşam doyumu açısından kadın ve erkek çalışanların cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	Sd	P
Yaşam doyumu	Kadın	46	22,20	6,98	-,753	97	,453
	Erkek	53	23,22	6,62			

Tablo 16’da kadın ve erkek çalışanların, yaşam doyumu düzeylerine yönelik ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kadın ve erkek çalışanların, yaşam doyumu düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t_{0.05; 97} = -,753$ ).

### 3.6. İş bağımlılığı açısından evli ve bekar çalışanlar arasında medeni duruma göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

İş bağımlılığı açısından evli ve bekar çalışanlar arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 17.** İş bağımlılığı açısından evli ve bekar çalışanların medeni duruma göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Medeni durum	N	Ort.	Ss	t	Sd	P
İş bağımlılığı	Evli	70	21,11	5,19	,905	97	,368
	Bekar	29	20,10	4,72			

Tablo 17’de evli ve bekar çalışanların, iş bağımlılığı düzeylerine yönelik ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, evli ve bekar çalışanların, iş bağımlılığı düzeyleri arasında medeni duruma göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t_{0.05; 97} = ,905$ ).

### 3.7. Yaşam doyumu açısından evli ve bekar çalışanlar arasında medeni duruma göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

**Tablo 18.** Yaşam doyumu açısından evli ve bekar çalışanların medeni duruma göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Medeni durum	N	Ort.	Ss	t	Sd	P
Yaşam doyumu	Evli	70	23,74	6,75	2,321	97	,022
	Bekar	29	20,34	6,32			

Tablo 18’de evli ve bekar çalışanların, yaşam doyumu düzeylerine yönelik ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, evli ve bekar çalışanların, yaşam doyumu düzeyleri arasında medeni duruma göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{0.05; 103} = 2,321$ ). Bu farklılık evli çalışanların yaşam doyumu puan ortalamalarının (ort: 23,74) bekar çalışanların yaşam doyumu puan ortalamalarından (ort: 20,34) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre evli çalışanların bekarlara göre daha fazla yaşam doyumu düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

### 3.8. İş bağımlılığı açısından kamu kurumlarında ve özel kurumlarda çalışanlar arasında kuruma göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

İş bağımlılığı açısından kamu kurumlarında ve özel kurumlarda çalışanlar arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 19.** İş bağımlılığı açısından kamu kurumlarında ve özel kurumlarda çalışanlar arasında kuruma göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Kurum	N	Ort.	Ss	t	Sd	P
İş bağımlılığı	Özel	68	20,92	4,64	,272	97	,787
	Kamu	31	20,61	5,94			

Tablo 19'da kamu kurumlarında ve özel kurumlarda çalışanların, iş bağımlılığı düzeylerine yönelik ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kamu kurumlarında ve özel kurumlarda çalışanların, iş bağımlılığı düzeyleri arasında kuruma göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t_{0.05; 97} = ,272$ ).

### 3.9. Yaşam doyumu açısından kamu kurumlarında ve özel kurumlarda çalışanlar arasında kuruma göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yaşam doyumu açısından kamu kurumlarında ve özel kurumlarda çalışanlar arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan "t" testi tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 20. Yaşam doyumu açısından kamu kurumlarında ve özel kurumlarda çalışanlar arasında kuruma göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu**

Değişken	Kurum	N	Ort.	Ss	t	Sd	P
Yaşam doyumu	Özel	68	23,91	6,51	2,605	97	,011
	Kamu	31	20,20	6,74			

Tablo 20'de kamu kurumlarında ve özel kurumlarda çalışanların, yaşam doyumu düzeylerine yönelik ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kamu kurumlarında ve özel kurumlarda çalışanların, yaşam doyumu düzeyleri arasında kuruma göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{0.05; 97} = 2,605$ ). Bu farklılık özel sektörde çalışanların yaşam doyumu puan ortalamalarının (ort: 23,91) kamu kurumlarında çalışanların yaşam doyumu puan ortalamalarından (ort: 20,20) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre özel sektörde çalışanların kamu kurumlarında çalışanlara göre daha fazla yaşam doyumu düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

## 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, çalışanların iş bağımlılığı ve yaşam doyum düzeylerinde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. İş bağımlılığı ve yaşam doyumu arasında erkek kadın olarak cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. İş bağımlılığı açısından çalışanların evli ve bekar olarak medeni duruma göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, yaşam doyum düzeyinde medeni duruma göre evli bekar çalışanlar arasında, evli çalışanların bekar çalışanlara oranla daha fazla yaşam doyum düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Buna sebep olarak, aile olmanın verdiği sorumluluklar nedeniyle amaçlara ulaşmada daha istekli olunması ve amaca ulaşma sonucunda daha fazla yaşam doyumu elde edilmesi gösterilebilir. İş bağımlılığı düzeyinde kamu ve özel kurumlarda çalışanların kuruma göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Ancak çalışanların yaşam doyum düzeylerinin kamu ve özel kurum olarak kurumlara göre farklılık gözlenmiştir. Özel sektörde çalışanların kamu kurumu çalışanlarına göre daha fazla yaşam doyum düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuca sebep olarak özel sektörde iş hareketliliğinin fazla olması, değişim ve gelişimin hızlı olması gösterilebilir. Bu araştırma bulguları sonucunda bazı önerilerde bulunulabilir. İlk olarak bundan sonra yapılacak araştırmalarda, yaşam doyum düzeyinin kişilik yapısıyla ilişkili olabileceği konusu incelenebilir. Yine yaş aralığının ve edinilen tecrübenin iş bağımlılığı ve iş-yaşam kalitesi üzerindeki etkisi araştırılabilir. Son olarak iş bağımlılığının çok çalışma ile verimli çalışma arasındaki ilişkinin kavranabilmesi için farkındalık yaratacak çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Çelikkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Anı Yayıncılık, Ankara
- Karlıdağ, R. (2000). *Hekimlerde İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyi*, Türk Psikiyatri Dergisi
- Özdevecioğlu, M. (2003). *İş Tatmini ve Yaşam Tatmini Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*, 11.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 22-24 Mayıs, Afyon.
- Yıldırım, S. (1995). Yöneticilerin Algıladıkları İş Tatmini, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 50(1-2), .
- Dikmen A. (1996). *Kamu Çalışanlarında İş Doyumu ve Yaşam Doyumu*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, G. (2008). *Öfke Denetimi Eğitiminin Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öfkeyle Başa Çıkmaları, Yaşam Doyumları ve Depresyon Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Özdevecioğlu, M. (2003). *İş Tatmini ve Yaşam Tatmini Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*, 11.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Afyon,
- Çavuş, Ş. (2013). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi: özel güvenlikte çalışanlar ile ilgili bir araştırma. *Akademik Bakış Dergisi*, 37(), .
- Naktiyok , A. (2005). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), .
- Turul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(), .
- Gülova , A. (2014). İşkoliklik ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik beyaz yakalılar üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 25-39.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama. *Ankara Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69- 96 .
- Akdağ, F. (2010). İnsan kaynakları yönetimi açısından işkoliklik ve algılanan stres ilişkisinde kontrol odağının rolü. *Organizasyon ve yönetim bilimleri dergisi*, 2(1), .
- Bardakçı, S. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(64), .
- Özsoy, E. (2013). İşkoliklik ve çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik sağlık sektöründe bir araştırma. *Sosyal ve beşeri bilimler dergisi*, 5(2), .



## Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Savaş Ve Barış Kavramlarına Yer Veriliş Durumları

Fatih ÖZDEMİR \*

Hülya ÇELİK \*\*

### Özet

Sosyal Bilgiler öğretim programında savaş ve barış kavramlarına yer veriliş durumlarının incelendiği bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler 4. 5. 6. ve 7. sınıf öğretim programlarında savaş ve barış kavramlarına hangi anlamlar yüklendiği ve hangi öğrenme alanlarında yer verildiği tespit edilmiştir. Buna göre barış kavramının en yoğun olarak Küresel Bağlantılar öğrenme alanında ve " Uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam " anlamında kullanıldığı görülmüştür. Savaş kavramı ise en çok Kültür ve Miras öğrenme alanında "Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri silahlı mücadele, harp, cenk." anlamında kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretim programında barış kavramının savaş kavramına nazaran daha yoğun olarak yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da diğer araştırmalarda olduğu gibi savaş kavramının barıştan daha yoğun olarak verilmesinin barış eğitimine engel teşkil edebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** savaş, barış, sosyal bilgiler öğretim programı.

\* SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, ozdemirfth01@gmail.com

\*\* Yrd. Doç.Dr. ,SAÜ Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, hcelik@sakarya.edu.tr

## 1. GİRİŞ

Sosyal Bilgiler tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi gibi sosyal bilimlerin içerik ve yöntemlerinden faydalanarak insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında inceleyen bir derstir. Yaşamın bütün yönleriyle ele alındığı bu derste sosyal bilimlere ilişkin pek çok kavram kullanılmaktadır. Böylece bilginin yapı taşı olan, nesne ve olayların insan zihninde oluşturduğu anlam topluluğunu ifade eden kavramlar Sosyal Bilgiler derslerindeki konuların da temelini oluşturmaktadır.

Savaş ve barış kavramları Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan kavramlardır. Kadim zamanlardan günümüze kadar bu iki kavram insan hayatında önemli rol oynamıştır. Savaş yalnızca iki ya da daha fazla ülkenin birbiriyle giriştiği silahlı mücadele olarak değil, bir şeyi ortadan kaldırmak yok etmek anlamındaki mücadeleyle de var olmaktadır. Diğer taraftan barış kavramı her daim iyiliği çağrıştıran uyum, hoşgörü, anlayış ile ifade edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretim programında bu kavramların 4. ve 5. sınıflarda giriş düzeyinde, 6. sınıfta geliştirme ve 7. sınıfta da pekiştirme düzeyinde verileceği belirtilmiştir (Kılıçoğlu, 2013: 332). Birbirine zıt bu iki kavrama yüklenen anlamlar öğrencilerin bu kavramlara ilişkin algılarını da etkilemektedir.

Kavramların öğrencilere aktarılmasında Sosyal Bilgiler öğretim programı çok büyük önem taşımaktadır. Öğretim programı öğrenenlerin davranış standartlarından, öğrenme ve öğretme etkinliklerine kadar çalışmalara kılavuzluk etmekte ve bir aracı rol oynamaktadır (Özdemir, 2009: 127). Ders içerikleri, ders kitapları, öğrenme – öğretme süreçleri, etkinlikler ve değerlendirme kısımlarının tamamını kapsamaktadır. Dolayısıyla tüm öğrenim sürecinin asıl kaynağı olması nedeniyle öğretim programı büyük önem arz etmektedir.

### 1.1 Amaç

Bu araştırmada amaç Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında savaş ve barış kavramlarına yer verilmiş durumlarını incelemektir. Araştırmada bu temel amaca ilişkin şu sorulara cevap aranacaktır.

1. Dört, beş, altı ve yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında savaş kavramına hangi anlamlarda ve hangi öğrenme alanlarında yer verilmiştir?
2. Dört, beş, altı ve yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında barış kavramına hangi anlamlarda ve hangi öğrenme alanlarında yer verilmiştir?

## 2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217)

Araştırmanın veri kaynağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ve halen yürürlükte olan İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. 5. 6. ve 7. Sınıf ders programları kullanılmıştır.

Öğretim programında savaş ve barış kavramlarının anlamları Türk Dil Kurumu sözlüğündeki kullanımlarına göre incelenmiştir. Söz konusu programlarda savaş ve barış kavramlarının hangi öğrenme alanlarında ve hangi anlamlarda yer verildiği de tespit edilmiştir.

## 3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde dört, beş, altı ve yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında savaş ve barış kavramlarına hangi anlamlarda ve hangi öğrenme alanlarında verildiğine ilişkin bulgular ortaya konmaktadır.

### 3.1. Sosyal Bilgiler dersi 4. Sınıf öğretim programında savaş kavramına yer verilmiş durumu.

**Tablo 1. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında savaş kavramının kullanıldığı anlamlar ve öğrenme alanları**

	Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri, silahlı mücadele Harp, cenk	Uğraşma, kavga, mücadele	Bir şeyi ortadan kaldırmak yok etmek amacıyla girilen mücadele	Barış karşıtı savaş
Birey ve toplum /Kendimi Tanıyorum	✓			
Kültür ve Miras/ Geçmişimi Öğreniyorum	✓			
İnsanlar Yerler ve Çevreler/Yaşadığımız Yer				
Üretim, Dağıtım, Tüketim/Üretimden Tüketime				
Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme/İyi ki Var				
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler/Hep Birlikte				
Güç, Yönetim ve Toplum/İnsanlar ve Yönetim				
Küresel Bağlantılar/Uzaktaki Arkadaşlarım				

4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi programı incelendiğinde savaş kavramına doğrudan Kültür ve Miras öğrenme alanında "Geçmişimi Öğreniyorum " ünitesinde yer verildiği görülmektedir. Doğrudan verilen kazanımların yanı sıra Atatürkçülük konularında da savaş kavramına yer verilmektedir. Burada öğrenme alanları ve alt konular ele alınacaktır.

Kültür ve Miras öğrenme alanının "Geçmişimi Öğreniyorum " ünitesinde 5.kazanım "Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler." Bununla birlikte 6. kazanım "Millî Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilânında Atatürk'ün rolünü fark eder." Kazanımları programda "Kahramanıma Mektup" (Kurtuluş Savaşına ilişkin verilerden -mektup, temsili resim, istatistikî tablo ve şiir- yararlanılarak çıkarımlarda bulunulur.) (5. ve 6. kazanım)"Film İzliyoruz" (Atatürk ve Millî Mücadele temasını işleyen eğitsel film izlenir.)" şeklinde etkinlik örneği ile verilmektedir. Burada görüldüğü üzere savaş kavramı "Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri, silahlı mücadele harp, cenk" anlamında kullanılmıştır.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler programı incelendiğinde savaş kavramının dolaylı olarak Atatürkçülük ile ilgili konular ve açıklamalar başlığı altında verildiği görülmektedir. Kültür ve Miras öğrenme alanının "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinde 5.kazanım "Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler." Bununla birlikte 6. kazanım "Millî Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilânında Atatürk'ün rolünü fark eder." Kazanımları verilmektedir. Bu kazanımlar "Atatürk'ün hayatıyla ilgili olaylar ve olgular" başlığının açıklamasında "Atatürk'ün Trablusgarp Savaşı'nda kazandığı başarı, Çanakkale Zaferi'nin kazanılmasında oynadığı rol, Kurtuluş Savaşı'nda kazandığı başarılar ve onun Türk milletini nasıl aynı amaç etrafında birleştirdiği vurgulanarak TBMM'nin açılışının ve Cumhuriyetin ilân edilmesinin Atatürk'ün önderliğinde yapıldığı belirtilir." şeklinde verilmektedir. Yine Kültür ve Miras öğrenme alanının "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinde "Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler." şeklinde yer alan 5. kazanımında "Türk kadınının toplumdaki yeri" başlığının açıklamasında "Türk kadınının Kurtuluş Savaşı'ndaki yeri örnekler verilerek açıklanır." şeklinde ifade edilmiştir.

Birey ve Toplum öğrenme alanının "Kendimi Tanıyorum" ünitesinde Atatürkçülük ile ilgili konu ve kazanımlarında "Atatürk'ün kişilik özellikleri" başlığının açıklamasında "Atatürk'ün iyi bir yönetici ve çok yönlü bir önder oluşu, öğreticilik yönü, ileri görüşlülüğü, açık sözlülüğü, Kurtuluş Savaşı'nda Türk milletini aynı amaç etrafında birleştirdiği açıklanır. Atatürk'ün Türk milletinin temel özelliklerini yansıtan bir Türk büyüğü olduğu vurgulanarak onun vatan, millet ve insan sevgisi ile ilgili örnek olaylar anlatılır" şeklinde verilmektedir. Burada da görüldüğü üzere savaş kavramı "Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri, silahlı mücadele harp, cenk" anlamında kullanılmıştır.

### 3.2. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf öğretim programında savaş kavramına yer verilmiş durumu.

**Tablo 2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında savaş kavramının kullanıldığı anlamlar ve öğrenme alanları**

	Devletle- rin diplo- matik İlişkilerini keserek giriştikleri, silahlı mücadele Harp, cenk	Uğraş- ma, kavga, mücade- le	Bir şeyi ortadan kaldır- mak yok etmek amacıyla girişilen mücadele	Barış karşı- tı savaş
Birey ve Toplum/Haklarımı Öğreniyorum	✓			
Kültür ve Miras /Bölgemizi Tanıyalım				
İnsanlar Yerler ve Çevreler/Adım Adım Türkiye				
Üretim, Dağıtım, Tüketim/Ürettiklerimiz				
Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme/ Gerçekleşen Düşler				
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler/Toplum İçin Çalışan- lar				
Güç, Yönetim ve Toplum/Bir Ülke Bir Bayrak				
Küresel Bağlantılar/Hepimizin Dünyası				

Sosyal Bilgiler dersi 5. Sınıf öğretim programı incelendiğinde savaş kavramına programın ilişkili olduğu "Atatürkçülük ile ilgili konular ve kazanımlar" başlığı altında yer verildiği görülmektedir.

*Kültür ve Miras Öğrenme* alanının "Adım Adım Türkiye" ünitesinde Atatürkçülükle ilgili konular ve açıklamalar bölümünde "Milliyetçilik İlkesi" başlığı "Bu ilke çerçevesinde; Atatürk milliyetçiliğinin dayandığı esaslar (inandığı ve güvendiği Türk milletini sevmeye ve yüceltmeye dayandığı, "Ben Türk'üm" diyen herkesin Türk olduğu, milliyetçilik ilkesinin millî birlik ve beraberliğimizin temel taşı olduğu ve milletin bağımsızlığını amaçladığı, milliyetçilik ilkesiyle insanlara ve insanlığa değer verildiği, bu ilkeye göre Türk vatandaşları arasında hiçbir ayırım yapılamayacağı, Atatürk milliyetçiliğinin yurttan ve dünyada barışa önem verdiği) Atatürk'ün milliyetçilikle ilgili sözleri ile ilişkilendirilerek Atatürk milliyetçiliğinin Türk toplumuna sağladığı yararlar örneklerle açıklanır. Milliyetçilik duygusunun Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasında önemli rol oynadığı vurgulanır" açıklaması verilmiştir. Milliyetçilik ilkesi " Atatürk inkılaplarıyla ilkelerini ilişkilendirir." ders kazanımları ile ilişkilendirilmektedir. Görüldüğü üzere savaş kavramı "Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri, silahlı mücadele harp, cenk" anlamında kullanılmıştır.

Atatürk milliyetçiliğinin Kurtuluş Savaşında fayda sağladığı dile getirilmiştir. Milliyetçilik duygusu savaş esnasında birleştirici öge olarak ele alınmıştır. Bu açıklamadan milliyetçilik ilkesinin birleştirici etkisinin yanısıra bazen savaşların zorunlu olduğu durumlarda yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

### 3.3. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf öğretim programında savaş kavramına yer veriliş durumu.

6.Sınıf sosyal bilgiler programı incelendiğinde savaş kavramı doğrudan ya da dolaylı olarak herhangi bir öğrenme alanı dolayısıyla herhangi bir üniteye verildiği görülmemektedir.

### 3.4. Sosyal Bilgiler dersi 7. Sınıf öğretim programında savaş kavramına yer veriliş durumu.

**Tablo 3. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında savaş kavramının kullanıldığı anlamlar, öğrenme alanları ve kullanım sıklığı**

	Devletlerin diplomatik İlişkilerini keserek giriştikleri, silahlı mücadele	Uğraşma, kavga, mücadele	Bir şeyi ortadan kaldırmak yok et- mek amacıyla girişilen	Barış karşısı savaş

	Harp, cenk	mücadele
Birey ve toplum /İletişim ve İnsan İlişkileri		
İnsanlar, Yerler ve Çevreler/Ülkemizde Nüfus		
Kültür ve Miras/Türk Tarihinde Yolculuk	✓	
Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme/Zaman İçinde Bilim		
Üretim, Dağıtım, Tüketim/Ekonomi ve Sosyal Hayat		
Güç, Yönetim ve Toplum/Yaşayan Demokrasi		
Küresel Bağlantılar/Ülkeler Arası Köprüler	✓	

7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde savaş kavramının doğrudan Kültür ve Miras öğrenme alanının "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesinde ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanının "Ülkeler Arası Köprüler" ünitesinde verildiği görülmektedir. Doğrudan verilen kazanımların yansırı Atatürkçülük konuları içerisinde de verilmektedir. Burada öğrenme alanları ve alt konular ele alınacaktır.

Kültür ve Miras öğrenme alanının Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde 1. Kazanım olan "Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu'nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir" kazanımı programda "Haçlı Seferleri" (Haçlı seferlerine katılan bir şövalyenin dönüş yolculuğu ile ilgili bir hikâye yazılır.)" etkinlik örneği ile verilmektedir. Bu kazanım ve etkinlik örnekleri "Siyasî mücadeleler Malazgirt, Miryokefalon Savaşları ve Haçlı Seferleri çerçevesinde verilecektir. Kültürel açıdan da Malazgirt ve Köseadağ Savaşları sonrası kurulan Anadolu Türk beyliklerinin faaliyetleri işlenecektir" açıklaması ile birlikte verilmektedir. 2. kazanım olan "Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar" kazanımı programda "Osman Bey'in Rüyası" (Birinci elden kaynaklardan ve tarih haritalarından yararlanılarak Osmanlı Devleti'nin gelişme süreci işbirlikli öğrenme yöntemi ile incelenir) etkinlik örneği ile verilmektedir. Bu kazanım ve etkinlik örnekleri "Kuruluşun İstanbul'un fethine kadar olan dönemde coğrafi konum, iskân politikası, askerî, ekonomik ve toplumsal yapı ele alınacaktır" ifadesi ile açıklanmaktadır. 3. Kazanım olan "Osmanlı Devleti'nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir." programda "İstanbul'un Fethi" (İstanbul'un fethini gösteren bir maket yapılarak İstanbul'un fethinde Fatih Sultan Mehmet'in rolü değerlendirilir) etkinlik örneği ile verilmektedir. Bu kazanım ve etkinlik örnekleri "İstanbul, Trabzon, Kırım, Ege Adaları, Mısır, Kıbrıs ve Girit fetihleri, Preveze ve İnebahtı Deniz Savaşları, Sinop ve Çeşme baskınları kazanımın içeriği açısından işlenecektir" açıklaması ile birlikte verilmektedir. Bu kazanım, etkinlik örnekleri ve açıklamalar değerlendirildiğinde savaş kavramı "Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri, silahlı mücadele harp, cenk" anlamında kullanılmıştır.

*Küresel Bağlantılar* öğrenme alanının "Ülkeler Arası Köprüler" ünitesinde 1. kazanım olan "20. yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasî ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir." kazanımı programda şu etkinlik örnekleri ile verilmektedir: "I. Dünya Savaşı" (Görsel materyaller kullanılarak I.Dünya Savaşı, uluslararası ilişkiler açısından incelenir). Bir diğer etkinlik örneği "Çanakkale Geçilmez" (I.Dünya Savaşı'nda Çanakkale Cephesinin önemi ve Mustafa Kemal'in başarıları incelenir) Bu kazanım ve etkinlik örnekleri "Osmanlı Devleti'nin savaştığı cephele, Çanakkale Savaşı'nın önemi, Mustafa Kemal'in gösterdiği başarılar ve savaş sonrası uluslararası sorunlara çözüm arayışları üzerinde durulacaktır" açıklaması ile daha net bir öğrenme süreci sunmaktadır. Yine savaş kavramı "Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri, silahlı mücadele harp, cenk" anlamında kullanılmıştır

Burada savaş kavramı4, 5, 6 ve 7. Sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler programında kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar açısından ele alınmıştır. 4. Sınıf düzeyinde doğrudan kazanımlar ile ve Atatürkçülük konuları başlığı altında verilen savaş 5. Sınıf düzeyinde Atatürkçülük konusu içerisinde milliyetçilik ilkesinin etkilerinde savaş kavramının bazı durumlarda zorunlu olduğu görülmektedir. 6. Sınıf düzeyinde savaş kavramı ile ilgili doğrudan bir kazanım görülmemektedir. En son 7. Sınıf düzeyinde Kültür ve Miras öğrenme alanının Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanının Ülkeler Arası Köprüler ünitesinde doğrudan kazanım olarak verilmektedir. Tüm sınıf düzeyleri değerlendirildiğinde savaş kavramı "Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri, silahlı mücadele harp, cenk" anlamında kullanılmıştır.

**4. 1. 3. Barış kavramı Sosyal Bilgiler öğretim programlarında sınıf seviyelerine göre nasıl verilmektedir?**

**4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında barış kavramının yer verilmiş durumu**

4. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı incelendiğinde barış kavramının doğrudan ya da dolaylı olarak herhangi bir öğrenme alanında dolayısı ile herhangi bir ünite de verildiği görülmemektedir.

#### 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında barış kavramına yer verilmiş durumu

**Tablo 4. 5.** Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında barış kavramının kullanıldığı anlamlar, ve öğrenme alanları

	Savaşın bittiğinin bir antlaşmayla belirtilmesinden sonraki durum, sulh	Böyle bir antlaşmadan sonra insanlık tarihindeki süreç	Uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam	Savaş karşıtı barış
Birey ve Toplum/Haklarını Öğreniyorum				
Kültür ve Miras /Bölgemizi Tanıyalım			✓	
İnsanlar Yerler ve Çevreler/Adım Adım Türkiye				
Üretim, Dağıtım, Tüketim/Ürettiklerimiz				
Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme/ Gerçekleşen Düşler				
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler/Toplum İçin Çalışanlar				
Güç, Yönetim ve Toplum/Bir Ülke Bir Bayrak				
Küresel Bağlantılar/Hepimizin Dünyası			✓	

5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde barış kavramının “Atatürkçülük” ilgili kazanımlarda ele alındığı görülmektedir.

*Küresel Bağlantılar* öğrenme alanının “Hepimizin Dünyası” ünitesinde Atatürkçülükle ilgili konular ve açıklamalar bölümünde “Atatürk’ün barışçı bir devlet adamı olması” başlığından (Atatürk’ün yurttan ve dünyada barışa önem verdiği vurgulanarak Atatürk’ün barışçı bir devlet adamı olduğu belirtilir) söz edilir. Burada barış kavramı “Uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam” anlamında kullanılmıştır. Barışçı bir devlet adamı olması başlığı öğrencilere öğretilirken öğrencilerin Atatürk’ün barışçıl tavrını örnek almaları ve bu sayede barışçıl bir davranış edinmeleri istenmektedir.

*Kültür ve Miras* öğrenme alanının “Adım Adım Türkiye” ünitesinde Atatürkçülükle ilgili konular ve açıklamalar bölümünde “Milliyetçilik İlkesi” başlığı “Bu ilke çerçevesinde; Atatürk milliyetçiliğinin dayandığı esaslar (inandığı ve güvendiği Türk milletini sevmeye ve yüceltmeye dayandığı, “Ben Türk’üm” diyen herkesin Türk olduğu, milliyetçilik ilkesinin milli birlik ve beraberliğimizin temel taşı olduğu ve milletin bağımsızlığını amaçladığı, milliyetçilik ilkesiyle insanlara ve insanlığa değer verildiği, bu ilkeye göre Türk vatandaşları arasında hiçbir ayırım yapılamayacağı, Atatürk milliyetçiliğinin yurttan ve dünyada barışa önem verdiği) Atatürk’ün milliyetçilikle ilgili sözleri ile ilişkilendirilerek Atatürk milliyetçiliğinin Türk toplumuna sağladığı yararlar örneklerle açıklanır. Milliyetçilik duygusunun Kurtuluş Savaşı’nın kazanılmasında önemli rol oynadığı vurgulanır.” Açıklaması verilmiştir. Milliyetçilik ilkesi “ Atatürk inkılablarıyla ilkelerini ilişkilendirir.” ders kazanımları ile ilişkilendirilmektedir. Kazanım ve açıklamada barış kavramı “Uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam” anlamında kullanılmıştır. Burada öğrencilere Atatürk milliyetçiliği ve yurttan barış dünyada barış ilkesi öğretilmesi amaçlanmıştır.

#### 6. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında barış kavramının yer alışı durumu

**Tablo 5. 6.** Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında barış kavramının kullanıldığı anlamlar, ve öğrenme alanları

	Savaşın bittiğinin bir antlaşmayla belirtil-	Böyle bir antlaşmadan sonra	Uyum, karşılıklı anlayış ve	Savaş karşıtı barış

	mesinden sonraki durum, sulh	insanlık tarihindeki süreç	hoşgörü ile oluşturu- lan ortam
Birey ve toplum /Sosyal Bilgiler Öğreniyorum İnsanlar, Yerler ve Çevreler/Yeryüzünde Yaşam Kültür ve Miras/İpek Yolunda Türkler Üretim, Dağıtım, Tüketim/Ülkemizin Kaynakları Küresel Bağlantılar/Ülkemiz ve Dünya Güç, Yönetim ve Toplum/Demokrasinin Serüveni Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme/Elektronik Yüzyıl			✓

6. Sınıf Sosyal Bilgiler programı incelendiğinde barış kavramının "Atatürkçülük" ilgili kazanım ve konularda ele alındığı görülmektedir.

*Küresel Bağlantılar* öğrenme alanının "Ülkemiz ve Dünya" ünitesinde Atatürkçülükle ilgili konular ve açıklamalar bölümünde "Atatürk'ün barışçı bir devlet adamı olduğu, Atatürk'ün yurttan ve dünyada barışa önem verdiği vurgulanarak Atatürk'ün barışçı bir devlet adamı olduğu belirtilir." şeklinde açıklanmaktadır. Bu hususta "Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün millî dış politika anlayışı açısından değerlendirir." ders kazanımının kullanılması önerilmektedir. Verilmiş olan kazanım ve açıklamalarda barış kavramı "Uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam" anlamında kullanılmıştır. Burada Atatürk'ün barışçı bir devlet adamı olması başlığı öğrencilere öğretilirken öğrencilerin Atatürk'ün barışçıl tavrını örnek almaları ve bu sayede barışçıl bir davranış edinmeleri istenmektedir. Kazanımda da görüldüğü gibi bu barışçıl anlayış devletlerarası bir siyasi politika halinde kullanılmıştır. Bu kazanımın farklı örneklerle öğrencilere verilmesi önerilmektedir.

#### 7. Sınıf Sosyal Bilgiler programında barış kavramının yer alışı durumu

**Tablo 6.** 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında barış kavramının kullanıldığı anlamlar ve öğrenme alanları

	Savaşın bittiği- nin bir antlaş- mayla belirtil- mesinden sonraki durum, sulh	Böyle bir antlaşma- dan sonra insanlık tarihindeki süreç	Uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturu- lan ortam	Savaş karşı- tı barış
Birey ve toplum /İletişim ve İnsan İlişkileri İnsanlar, Yerler ve Çevreler/Ülkemizde Nüfus Kültür ve Miras/Türk Tarihinde Yolculuk Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme/Zaman İçinde Bilim Üretim, Dağıtım, Tüketim/Ekonomi ve Sosyal Hayat Güç, Yönetim ve Toplum/Yaşayan Demokrasi Küresel Bağlantılar/Ülkeler Arası Köprüler				✓

7. Sınıf Sosyal Bilgiler programı incelendiğinde barış kavramının doğrudan *Kültür ve Miras* öğrenme alanının Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde hoşgörü kavramı ile ele alındığı tespit edilmiştir. *Küresel Bağlantılar* öğrenme alanının "Ülkeler Arası Köprüler" ünitesinde doğrudan verilecek değerler arasında "barış" değeri verilmektedir. Burada *Kültür ve Miras* öğrenme alanının Türk Tarihinde Yolculuk ünitesi ve kazanımları ele alınacaktır. *Küresel Bağlantılar* öğrenme alanının "Ülkeler Arası Köprüler" ünitesi içerisinde yer alan barış kavramı ise Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler içerisinde ele alınacaktır.

*Kültür ve Miras* öğrenme alanın “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesin 4. kazanımı olan “Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir” kazanımı programda “Osmanlı’da Yaşamak” Osmanlı Devletinde çeşitli dönemlere ait belgeler ve örnek olaylar incelenir” etkinlik örneği ile verilmektedir.

Verilmiş olan kazanım ve etkinlik örneğinde barış kavramı” Uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam” anlamında kullanılmıştır. Osmanlıda hoşgörü kavramı verilirken gayri Müslim halkın bulunduğu yer örnekleri açıklamada ele alınmıştır. Burada gayri Müslim halk ve Müslüman halk arasındaki yaşamsal uyumdan bahsedilmektedir. Bu sayede kavram öğretilmeye çalışılmaktadır.

Barış kavramı Sosyal Bilgiler öğretim programında bir değer olarak da ele alınmaktadır. “Barış” değeri de her sınıf seviyesinde doğrudan verilmemektedir. 7. sınıf seviyesinde *Küresel Bağlantılar* öğrenme alanının Ülkeler Arası Köprüler ünitesinde verilmektedir. Barış değeri verilirken “Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.” kazanımı ve bu kazanıma “Barış İçin Çalışanlar” (Dünya barışına, çalışmaları ve uygulamaları ile katkıda bulunmuş kişiler ile ilgili araştırma yapılır.)” etkinlik örneği ile verilmektedir. Değer olarak yer alan barış kavramı “Uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam” anlamında kullanılmıştır. İnsanlar arasında hoşgörü ve birlikteliğin var olmasında katkıda bulunan barışçıl insanlar hakkında araştırma yapılarak öğrencilerde barış yanlısı bir değer oluşturulmaya çalışılmıştır

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretim programı, bir dersle ilgili öğrenme-öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır. (Özçelik, 2014: 4) Bu ana karakterinden dolayı öğretim programı eğitim sürecinde önemli yer tutmaktadır.

Okul programları devletlerin ideolojilerinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Hatta diğer derslere nazaran Sosyal Bilgiler dersi programı biraz daha fazla etkilenmektedir. Sosyal bilgiler dersi ülkenin tarihsel ve toplumsal değerleri üzerinde durmaktadır. Ülkemizde uygulanan Sosyal Bilgiler programlarında yer verilen bu değerler incelendiğinde, birçoğunun resmi devlet ideolojisiyle örtüştüğü ve onun izlerini taşıdığı görülmektedir. (Keskin ve Coşkun Keskin,2013: 80 ) Araştırma verilerine göre ülkemizde Sosyal Bilgiler dersinin bu toplumsal yönünün mevcut ideolojiler tarafından kullanıldığı görülmektedir. İdeolojilerin dersler ile verilmesi kavramların türünü de değiştirebilmektedir. Her ideoloji farklı kavramlar üzerine yoğunlaşmaktadır. Devletlerin belirlemiş oldukları anlayışlar konuları değişikliğe uğramasına, konular ise kavram değişikliğine neden olmaktadır.

Değişiklik gösteren kavramlar arasında ideolojilerden en çok etkilenen kavramlardan savaş ve barış kavramı bu araştırmada ele alınmıştır. Savaş ve barış kavramı sosyal bilgiler ve tarih derslerindeki en önemli iki kavramlardandır.

Sosyal Bilgiler öğretim programı disiplinler arası bir yapıya sahiptir. Bu disiplinler arası yapı, sınıf seviyelerinde farklı öğrenme alanlarında baskınlık göstermesinin yanı sıra genel olarak sınıf düzeyinde ağırlıklı bir disiplinin varlığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretim programı dağılımı ile ilgili Keçe ve Merey, (2011) 4. sınıf programında coğrafya, 5. sınıf programına siyaset bilimi, sosyoloji, coğrafya, 6. programında tarih ve coğrafya, 7. sınıf programında ise tarih disiplini ile ilintili kazanımların diğer sosyal bilim disiplinlerine nazaran sayıca fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Keçe ve Merey araştırma sonuçları ile savaş ve barış kavramının ağırlık durumu değerlendirildiğinde 4. Sınıf düzeyinde uyuşmazlık görünürken, diğer sınıf düzeylerinde tutarlılık tespit edilmiştir. Özellikle iki kavramın yoğun olarak kullanıldığı yedinci sınıf düzeyinde tutarlılık daha da görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler öğretim programında savaş kavramı en yoğun olarak Kültür ve Miras öğrenme alanında görülmektedir. Genel olarak siyasi anlamı çerçevesinde yani “Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri silahlı mücadele, harp, cenk.” anlamı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunun yanı sıra dördüncü ve yedinci sınıfta savaş kavramı ağırlıklı bir eğilim bulunurken beş ve altıncı sınıfta savaş kavramının yanında barış kavramı da yer almaktadır. Barış kavramı sosyal bilgiler öğretim programında yoğun olarak Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer almaktadır. Barış kavramı öğretim programında yoğun olarak “uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam” anlamında kullanılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinin tarih içerikli olması nedeniyle savaş ve barış kavramları önemli yer tutmaktadır. Bu iki kavram kendisine ilkökul üçüncü sınıf düzeyinde Hayat bilgisi, dört ve yedinci sınıflarda Sosyal Bilgiler, sekizinci sınıfta İnkılap Tarihi ve dokuzuncu sınıftan sonra ise Tarih dersleri ile öğrencilere aktarılmaktadır. Bu aktarılma sürecinde farklı yoğunluklarda verilebilmektedir. Ulusoy ve Erkuş (2015) yapmış oldukları araştırmada tarihsel



kavramlar içerisinde savaş kavramı yoğun olarak yer alırken, barış kavramı yer almamıştır. Yine İmamoğlu ve Bayraktar (2014) barış kavramının öğrenciler üzerinde yapmış olduğu araştırmada program içerisinde doğrudan yer aldığını ifade eden görüş %25 olup programda yer almadığına dair %50'lik bir oranda verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki önemli sayısal veriler ele alındığında barış kavramının ders programları içerisinde az yer bulduğu görülmektedir. Öte yandan barış kavramı diğer taraftan Sosyal Bilgiler öğretim programında 7.sınıf düzeyinde Küresel Bağlantılar öğrenme alanında doğrudan verilecek değer olarak yer almaktadır. Bu bağlamda Keskin ve Coşkun Keskin( 2013) Sosyal Bilgiler dersinde verilen değerleri incelemiş olduğu araştırmasında barış değeri için" araştırma kapsamı dışında tutulan yedinci sınıfın son ünitesinde verilmiştir." şeklinde açıklamıştır.

Barış kavramının savaş kavramına nazaran daha yoğun verilmesi barış eğitimi engelleyici bir durum oluşturmaktadır. Ulusoy ve Erkuş (2015) yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin tarihsel kavramlar içerisinde barış kavramına hiç değinmemiş olması bunu göstermektedir. Öğretim programları ve ders öğretim süreçleri barış kavramına daha az yer vermesi barış eğitiminin gelecekte de sorun oluşturacağını göstermektedir.

### Kaynakça

- Atasayar, A. ( 2008) *Kavram Öğretimi Sürecine Yönelik İçerik Geliştirme Aracının Tasarlanması ve Kullanışlılığı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi).Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, S.( 2011). Türkiye'de Barış Eğitimine Bakış: Tanımlar, Zorluklar, Öneriler: Nitel İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,11(4), 1727-1745.
- Doğan, A., Kılınc, M.(2014). İlkokul Düzeyindeki Farklı Ders Kitaplarında Barış ve Savaş Kavramlarına Yer Veriliş Düzeyinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 1, Mart 2014, s. 277-289.
- İmamoğlu, H.F. ve Bayraktar, G. ( 2014 ). Türk ve Macar Üniversite Öğrencilerinin Barış Kavramına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 4, (1), 20-44
- Keçe, M. , Merey, Z. (2011 ) İlköğretim Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Sosyal Bilimler Disiplinlerine Ve Disiplinlerarası Anlayışa Uygunluğunun Belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 110-139
- Keskin, Y., Coşkun Keskin, S.( 2013) İlkokul (İlköğretim) Sosyal Bilgiler Programlarında Milli Bilinç ve Barış Değerinin Tarihsel Serüveni. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (3), 51-86
- Kılıçoğlu, G.(2013) Kavram ve Kavram Öğretimi. *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (ed.B. Akbaba).Ankara: Pegem A Yayınları, ss.327-348.
- Kıncal, R.Y. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Köksal, M.S.( 2006 ) Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2 ), 473-480
- Özçelik, D.A. (2014). Eğitim programları ve öğretim. 3.Baskı. Ankara: Pegem Yayınları
- Özdemir, S.M. (2009) Eğitimde Program Değerlendirme Ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2) 126-149
- Safran, M. ve Ata, B.(1996).Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar; Türkiye'de Tarih Ders Kitaplarında Yunanlılara İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1),11-26
- Tay, B ( 2005 ). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1) , 209-225
- Tokcan, H., Alkan, G.( 2013 ).Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 1-19
- Türk Dil Kurumu. (1969). *Türkçe Sözlük* (Genişletilmiş Baskı). Ankara: TDK.
- Ulusoy, K. , Erkuş, B. ( 2015) Sosyal Bilgiler Dördüncü Sınıf Ders Programındaki Tarih Konuları İle İlgili Kavramlara İlişkin Öğrenci Algıları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,147-158
- Yapıcı, M.(2004).İlköğretim 1. Kademe Ders Kitaplarının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 121-130
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yükselir, A( 2006). *İlköğretim Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Geçen Kavramların Kazanımı ve Kalıcılığında Kavram Analizi Yönteminin Etkisi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

## Bilişsel Alan Basamaklarını Uygulayarak Heyelan Olayının Kazandırılması

Sedat ÖZER

Samet ALP

### Özet

Erozyon ile sıkça karıştırılan heyelan olayının öğretilmesinde öğrencilerin kavramakta zorlandığı bir oluşumu yakın çevremizdeki Geyve Bağlarbaşı, diğer adı ile "Yılandağ" heyelanını Bloom Taksonomisinin basamaklarına uyarlayarak hem iki terim arasındaki karışıklıkları temelden gidermek hem de geçmişte yaşanmış bir olayın etkilerini günümüzle kıyaslayarak tarihsel bir metot ile öğretilmesini amaç edinerek bilişsel alan basamaklarını uygulayarak insan-doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi sorgulama becerisini ve ekosisteme yönelik sorumluluk bilincini kazandırma amacıyla yapılan bir çalışmadır.

**Anahtar Kelimeler:** Erozyon, Heyelan, Bilişsel Alan Basamakları.

## 1. GİRİŞ

Sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinin önemli konularından biri de heyelandır. Temelde sosyal bilgiler dersinde eksik veya birbirlerinden kopuk bir şekilde öğretilmeye çalışılan heyelan kavramı erozyon olayı ile karıştırılarak lise son sınıfa kadar içinden çıkılmaz bir hal almaktadır. Bu çalışmada bilişsel alan basamaklarını yakın çevremizde yaşanan veya yaşanabilir heyelan alanlarını arazi çalışması ile çeşitli kademedeki öğrencilere kazandırılması amaç edinilmiştir.

Bilişsel alan basamaklarını heyelan olayına uygularsak;

**Bilgi (Bilme)**, basamağında öğrenci heyelan ve erozyon tanımını yapar. Erozyon nedir? Heyelan nedir? Sorularını yanıtlar.

**Kavram basamağında** öğrenci heyelan ve erozyon kavramlarını kendi cümleleriyle tanımlar. Erozyon ve heyelanın hangi iklim koşulları altında meydana geldiklerini kavrar iklim ve heyelan ilişkisini kavrar. Erozyon ve heyelan olaylarının benzer ve farklı yönlerini kendi cümleleriyle sıralar.

**Uygulama basamağı** heyelan olayının öğretilmesinde en önemli aşamadır. Bu basamakta öğrenci heyelan olan bir araziye götürülür. (Biz bunun için Bağlarbaşı heyelan bölgesini seçtik). Böyle bir imkân yok ise öğrenci heyelan ve erozyon olayının gösterildiği materyal çalışması yapar. Heyelan ve Erozyon ile alakalı belgesel animasyon izlettirilir. Heyelanın ve erozyonun tüm özelliklerini materyal çalışması veya deney yöntemiyle aşamalı olarak öğrenciler tarafından tasarlanır.

**Analiz basamağında** öğrenci, heyelan ve erozyonun sebep sonucunu kavrar heyelan ve erozyon arasındaki ilişkiyi sıralar. Dünyada heyelan ve erozyonun en çok meydana geldiği ülkeleri ve en son olarak ülkemizde en sık erozyon ve heyelan olayının meydana gelen olayları sıralar insan ile doğal çevre arasındaki ilişkiyi kavrar. Bütünden parçaya şeklinde heyelan ve erozyonu yaşadığı doğal çevreye kadar indirger.

**Sentez basamağında** erozyon ve heyelanın sonuçlarının doğada meydana gelen olaylarda insan-doğa etkileşimini davranış haline getirir. Ağaç dikiminin, su tüketiminin önemini kavrar ve yakın çevresinde ağaç dikimi ve ormanların korunmasının önemi kavrar. Yaşadığı çevreye bahçesine ağaç dikme eylemini gösterir. Su tüketiminde tasarruf bilincini kazanır. Eğimli arazilerin nasıl kullanılacağını kavrar.

**Değerlendirme;** öğrenci içinde yaşadığı çevrede meydana gelebilecek erozyon veya heyelan olaylarını bilir ve buna göre önlemler alır. Heyelanın ve erozyonun meydana geldiği veya gelebileceği olayların fiziki ve beşeri şartlarını sonuçlarını eleştirel bir tutumla düşünür. Tarihsel süreçte meydana gelmiş heyelan olaylarının insan yerleşimine açılmaması gerektiğini kavrar.

### 1.1 Amaç

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler ve Coğrafya öğretiminde birbirleriyle sıkça karıştırılan heyelan ve erozyon olayını bilişsel alan basamaklarını uygulayarak yakın çevremizde meydana gelen veya meydana gelebilecek olan heyelan ve erozyon olaylarının farkına varacak şekilde iki kavram arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri aynı anda kıyaslama metodu ve bilişsel alan basamaklarını kullanarak öğretilmesi ve tarihsel empati bilincinin kazandırılması amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada öğrencilerin temelde heyelan ile ilgili farkındalık durumları ölçülmüş olup heyelan ile erozyon arasındaki benzer ve farklı yönlerini bilip bilmedikleri sınanmıştır. Lise düzeyinde bulunan 10. 11. 12. ve lise mezunu toplamda 100 öğrenciye her sınıfa birbirinden farklı bir soru sorulmuştur. Sorulan bu sorular yazılı olarak sorulmuştur. Kısa sınav sonucunda herhangi bir dönüt, düzeltme geri bildirim öğrencilere sunulmamıştır. Sadece öğrencilerin bu iki kavram hakkında bilgi düzeyleri ölçülmüştür.

- 10. sınıf öğrencilerine: Erozyon ve heyelan nedir? Kısaca tanımlayınız. (25 öğrenci)
- 11. sınıf öğrencilerine: Erozyon ve heyelan arasındaki benzer ve farklı yönlerini yazınız. (25 öğrenci)
- 12 sınıf ve mezun gruplarına; ülkemizde heyelan ve erozyon riskinin yüksek olduğu bölgeleri yazınız. (50 öğrenci)

Tablo 1. Sorulan sorular

<b>1. soru 25 öğrenciye sorulmuştur. (10. Sınıf)</b>	<b>25</b>
Heyelan; doğru tanımlayan öğrenci sayısı:	19
Erozyonu doğru tanımlayan öğrenci sayısı:	5
Erozyona heyelan tanımı yapan öğrenci sayısı	16
<b>2. soru 25 öğrenciye sorulmuştur. (11. Sınıf)</b>	<b>25</b>
Benzer ve farklı yönlerini yazan öğrenci sayısı:	14
Erozyon ve heyelan arasında fark yoktur diyen öğrenci sayısı:	6
<b>3. soru 50 öğrenciye sorulmuştur. (12.sınıf- mezun grupları)</b>	<b>50</b>
Her iki kavram için de Karadeniz bölgesi yazan öğrenci sayısı	26
Heyelan ve erozyon için doğru bölgeleri yazan öğrenci sayısı	20

Yaptığımız bu çalışmada öğrencileri dönüt düzeltme ve geri bildirimde bulunulmamıştır. Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi üzerinde durduğumuz bu iki kavramın öğrenciler tarafından ayırt edicilik gücü düşüktür. Özellikle mezun ve 12. sınıf öğrencilerinde bu kavram karışıklığının görülmesi ortaokul düzeyinde öğretilen heyelan ve erozyon olaylarında yanlış bir yöntem uygulanmaktadır.

### 2.1 Araştırma Modeli

Öğrencilere yapılan bu kısa yazılı sınav çalışması 2014-2015 öğretim yılını kapsamaktadır. Her sınıfa düzeylerine göre farklı tek soru sorulmuş olup sorulara verilen cevaplar erozyon ve heyelan olaylarının grupların bilgi düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Gruplara dönüt, düzeltme gibi geri bildirimde bulunulmamıştır.

### 2.2 Çalışma Grubu

Bu çalışma 10, 11, 12 ve lise mezunu öğrenci gruplarıyla kısa sınav yapılmıştır. Çalışmanın diğer grubu ise sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı öğrencilerdir. Dikkat çekilmek istenen erozyon ve heyelan olayının temelde yani ortaokul düzeyinde yanlışın kavram karmaşasının başladığı asıl grup 7 ve 8. Sınıf öğrencileridir.

## 3. BULGULAR

Çalışmada anket yapılan 100 öğrencinin 25'i 10. Sınıf 50'si ise 12. sınıf ve mezun öğrenci gruplarıdır. Kavram yanlışlığının en yüksek olduğu grup 12. Sınıf ve mezun gruplarıdır. Bu veriler ışığında ortaokul sosyal bilgiler düzeyinde heyelan ve erozyon olaylarının öğrenciye tam olarak kazandırılmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Üniversite sınavına hazırlık sürecinde öğrenci bu iki kavram arasındaki yanlışlığı gidermekte zorlanmaktadır.

## 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Heyelan ve erozyon kavramlarının öğretilmesinde temelde meydana gelen sorun daha sonraki kademelerde bu kavramların birbirleriyle karışmasına üniversite hazırlık sürecinde dahi sorun yaşamaktadır.

Sonuç olarak kavram karışıklığını önlemek için;

- Heyelan ve erozyon'u öğretirken iki kavram aynı anda kıyaslama metodu ile öğretilmelidir.
- Bilişsel alan basamakları kullanılarak iki kavramı aşamalı olarak öğretmeliyiz.
- Yakın çevremizde meydana gelmiş bir heyelan veya erozyon olayı var ise arazi çalışmasıyla birinci elden öğretmeliyiz.
- Her iki kavramı materyal kavramıyla deney yöntemiyle proje olarak öğrenci merkezli haline getirmeliyiz.

Ortaöğretimde eksik ve karmaşık olarak öğretilen bu kavramlar daha sonraki kademelerde öğrenci için karışıklığa yol açacaktır.

### Kaynakça

- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 82-105 82
- Özgen, N. (). Öğretmen Adaylarının Erozyon Konusuna Yönelik Genel Akademik Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi, *Gazi Üniversitesi Örneği*.

## Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerinin Okul Öncesi Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşleri

Mevlüt KAÇAR \*

### Özet

Bu araştırma, üstün yetenekli çocukların ailelerinin okul öncesi eğitim hizmetlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırma, Kütahya Bilim Sanat Merkezine kayıt yaptırmaya hak kazanan üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Kütahya Bilim Sanat Merkezine kayıt yaptırmaya hak kazanan üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinden 35 gönüllü veli oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada, velilerin okul öncesi dönemde çocuklarının üstün yetenekli bir birey olduklarının farkında olmadıkları ve bu nedenle çocukları için nasıl bir eğitim hizmetinden yararlanacaklarını bilmedikleri, sadece çocuklarını anaokuluna gönderdikleri fakat anaokulunda yapılan sık tekrarlı faaliyetlerden sıkıldıkları için uyum sorunu yaşadıkları, çocukları için kaynak ve materyal bulmada zorlandıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi, Üstün Yetenekli Çocuklar, Okul Öncesi Eğitim Hizmetleri.

---

\* Öğretmen, Kütahya Bilim ve Sanat Merkezi, mevlutkacar86@gmail.com

## 1. GİRİŞ

İnsanoğlunun dünyada kıskanmadan kendisinden daha iyi olmasını istediği tek varlık, kendi çocuğudur. Her anne baba çocuğunun akıllı ve zeki olmasını ister. Bu arzunun yerine gelmesi ile kendilerini şanslı sayan ebeveynler çocuklarını yetiştirme sürecinde, çözmeleri gereken pek çok problemlerle de karşılaşır. Öte yandan üstün yetenekli çocukların da yaşadığı problemler vardır. Hem anne babalar hem de üstün yetenekli çocuklar bu problemlerle baş edebilmeleri için desteğe ve ilgiye ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaçların giderilmesi elbette yaşanan problemlerin doğru tespiti ile mümkündür. Ailelerinin görüşlerinin belirlenmesi hem ailelerin hem de üstün yetenekli çocukların eğitimi ve sorunlarının çözümü açısından önemlidir. Çünkü üstün yetenekli çocukların yaşadıkları sorunları bilen ve onlarla birlikte yaşayan yine anne ve babalardır. Bu düşünceden hareketle, bu araştırma üstün yetenekli çocukların gelişimleri ile doğrudan ilgilenen anne babaların karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi ve giderilmesi açısından önemlidir.

Daha küçük yaşlarda bireye sunulan tecrübeler ve deneyimler beynin büyümesine ve bazı dallarda gelişmesine sebep olması (Marshall, Fox ve BEIP, 2004; Parker, Nelson ve BEIP, 2005) okul öncesi dönemin, bu dönem çocuklarına sunulan erken deneyimin ve dil gelişimlerinin önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla erken sunulması gereken deneyimlerin eksikliğinde çocuklarda gözlemlenen gelişimlerinin negatif yönde etkileneceği olgusu ortaya çıkmaktadır (Lynette, Cryer, Bailey ve Selz, 1999). Bu yönüyle okul öncesinde verilen eğitim hizmetlerinin önemi bir kat daha gün yüzüne çıkmaktadır. Ayrıca doğumundan itibaren ihtiyaçları diğer bireylere göre farklılaşan üstün yetenekli çocukların tanılama öncesinde ve okul öncesi eğitiminde anne babalarının görüşlerinin belirlenmesi önemlidir. Çünkü okul öncesi dönemde ebeveynler çocuklarıyla baş başa bırakılmakta ve anne babaların yaşadığı sorunlara çözüm üretip yol gösterici olacak bir kurumun gerekliliği ve anne baba eğitimleri göz ardı edilmektedir (Karakuş, 2010).

0-6 yaş arası okul öncesi dönemde çocukluklarda gelişim çok hızlıdır (Arı, 2003; Oktay, 2000). Dolayısıyla bu dönemde çocukların normal gelişimsel özelliklere sahip olup olmadıklarını sürekli takip etmek çok önemlidir. Eğer okul öncesi çocukları normalden hızlı ya da yavaş gelişim süreci sergiliyorlarsa bu çocuklara verilmesi gereken eğitimsel yaklaşımların oldukça farklılaşması gerekir (Metin, 2000). Özellikle gelişimin çok hızlı olduğu okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların tanınması hayati öneme sahiptir. Çünkü üstün öğrencilerin bilişsel, devinışsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini çıkabilecekleri en üst noktaya çıkarabilmek için onların yetenek, ilgi ve kabiliyetlerine uygun ev ortamları oluşturulmalı, eğitim programları hazırlanmalı, ebeveynler ve öğretmenler bilgilendirilmeli ve farkındalık oluşturulmalıdır (Dağlıoğlu, 2010; Dağlıoğlu ve Suveren, 2013).

### 1.1 Amaç

Üstün yeteneklilerin yeteneklerini ve özelliklerini onların özellikleri doğrultusunda bütünsel olarak geliştirmek için okul öncesi dönemden başlayarak öğrenme deneyimleri sunulmalıdır. Doğumundan itibaren bu çocukların eğitim gereksinimlerini karşılayacak olan yine aileleridir (Karakuş, 2010). Dolayısıyla üstün yetenekli çocukların ailelerinin görüşlerinin belirlenmesi üstün yetenekli çocukların eğitimi ve sorunlarının çözümü açısından önemlidir. Bu amaçla bu çalışmada üstün yetenekli çocukların ailelerinin okul öncesi eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri belirlenecektir.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmanın evrenini Kütahya Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim alan üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Veri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu sorular oluşturulurken öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanmış olup bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Görüşme formu veliler tarafından doldurulması sağlanmış, elde edilen veriler anne babaların yazılı metinlerinden oluşmuştur. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği (Yıldırım & Şimşek, 2005) kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır. Görüşme formları okunarak çözümlenmiş, elde edilen veriler kodlanarak temalar altında toplanmıştır. Ulaşılan tema ve yorumların gerçekleşen doğrularla örtüşme ve gerçeği yansıtabilme özellikleri göz önünde bulundurularak nitel araştırma kapsamında iç geçerlik oluşturulmaya çalışılmıştır.

### 2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kütahya Bilim Sanat Merkezine kayıt yaptırmaya hak kazanan üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinden 35 gönüllü veli oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlemede araştırmaya katılma isteği esas alınmıştır.

## 2.2 Araçlar

Araştırmada veri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda bulunan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Üstün yetenekli bir çocuğun velisi olarak, çocuğunuz için okul öncesi eğitim döneminde hangi eğitim olanaklarından (kaynak-materyal, öğretmen, eğitim programı, maddi, devlet politikası, yasal haklar vb.) yararlandınız?
2. Üstün yetenekli bir çocuğun velisi olarak, çocuğunuz okul öncesi eğitim döneminde iken karşılaştığınız eğitsel sorunlar (kaynak-materyal, öğretmen, eğitim programı, maddi, devlet politikası, yasal haklar vb.) nelerdir?

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanmış ve alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Görüşme formu veliler tarafından doldurulması sağlanmış, elde edilen veriler anne babaların yazılı metinlerinden oluşmuştur. Elde edilen veriler betimsel analizi tekniği kullanılarak analiz edilip yorumlanmış ve bu veriler kodlanarak temalar altında toplanılmıştır.

## 2.3 Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın amacı dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun sorularını oluşturulurken öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanmış olup bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Görüşme formu veliler tarafından doldurulması sağlanmış, elde edilen veriler anne babaların yazılı metinlerinden oluşmuştur. Araştırmaya ilişkin veriler Kütahya Bilim ve Sanat Merkezinin çok amaçlı salonunda toplanan gönüllü velilerden yazılı bir şekilde toplanılmıştır. Verilerinin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, görüşme soruları temele alınarak tema kabul edilmiş ve araştırmaya katılanların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan alt temalar oluşturularak sunulmuştur. Birebir alıntı olarak kullanılabilceği düşünülen cümleler belirlenmiş ve gerekli görüldüğü durumlarda bulgular bölümünde birebir alıntı olarak yer almıştır. Ayrıca, alt temaların hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans halinde tablolaştırılmıştır.

Velilerden elde edilen verileri kimliklerini açıklamadan sunabilmek ve karışıklığa sebebiyet vermemek için kodlama yapılmıştır. Bunun için ilk görüştüğümüz veliye 1 ve görüşme sırasına göre her bir veliye sırasıyla ("2", "3", "4" ... "35") şeklinde kodlar verilmiştir.

## 3. BULGULAR

Bu araştırmada elde edilen bulgular üstün yetenekli çocuğa sahip olan velilerin, çocukları okul öncesi dönemde iken karşılaştıkları eğitsel sorunları ve bu dönemde aldıkları eğitim olanakları olmak üzere iki kategoride incelenmiştir.

### 3.1 Çocukları Okul Öncesi Dönemde İken Bu Dönemde Yararlanılan Eğitim Olanaklarına İlişkin Üstün Yetenekli Çocuğa Sahip Olan Velilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan velilerin çocuğu okul öncesi dönemde iken yararlandığı eğitim olanaklarına ilişkin görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Velilerin çocuğu okul öncesi dönemde iken yararlandığı eğitim olanaklarına ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Anaokulu (3,5,6,7,8,9,10,13,14,15,22,24,26,33)	14	40
Kreş (6,15,24,26,28)	5	14,28
Özel öğretmen (23)	1	2,85
Kişisel çabalar, anne ve baba ilgisi (2,6)	2	5,71
Kaynak ve materyaller (zeka oyunları, kitaplar, dergiler, Legolar, kırtasiye ürünleri vb. (3,5,7,10,12,17,20,21,23,26,27)	11	31,42
Hiçbir eğitim olanağından yararlanılmadı (1,4,16,18,19,25,29,30,31,32)	10	28,57

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan velilerin %40 gibi büyük bir çoğunluğu BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi) öncesi okul öncesi dönemde anaokulundan yararlanmıştı. Çocuklarını anaokuluna gönderen velilerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Kendi imkanlarımızla 1 yıl özel anaokuluna gönderdik.” (8)

“Çocuğumu yaşitlarından 1 yıl önce anasınıfına gönderdim. Bir seminerde okula başlama yaşının küçük olduğu söylendi. 2. Yıl gene anasınıfına gönderdim. Herhangi bir özel durumdan yaralanmadım.” (13)

“Çocuğumuza anaokulu dışında herhangi bir eğitim olanağından yararlanmadık.”(22)

Yine araştırmaya katılan velilerin büyük bir çoğunluğu, çocukları için okul öncesi dönemde eğitim olanağı olarak kaynak ve materyal kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı veliler kullandıkları materyallerin ne olduklarını ve bu materyalleri nasıl seçtiklerinden bahsetmişlerdir. Bazıları da evde çocukları ile evde vakit geçirirken kullandıkları kaynaklardan ve materyallerden bahsetmişlerdir. Aşağıda velilerin kullandıkları kaynaklara ve materyallere ilişkin görüş örnekleri verilmiştir.

“...dergi olarak TÜBİTAK tarafından yayımlanan meraklı minik dergisine abone idik. Yine dergi olarak National Geographic KİDS dergisine abone idik. (...) TÜBİTAK yayım listesinde yer alan çocuğun yaşına uygun kitaplar alıyorduk.” (10)

“...bulabildiğim kadar zeka oyunları, Legolar, kitaplar aldım. Tabii ki büyük şehirlerden.”(7)

“Daha çok bazı gazete ve dergilerden abone olmak sureti ile faydalanmaya çalıştık. Örneğin : Art Crazy, Bilim Çocuk, National Geographic”(12)

“Evde dikkat geliştirici kitaplar.”(21)

“...evde sürekli olarak ona kitap okuyordum. Yaşına uygun hikaye, masallar. Bir de benim çocuğum resim yapmayı çok sediği için ona resim yapma olanağı sunduk.”(26)

Veliler evde çocukları ile yeterince zaman geçirdiklerinden bahsetmemişlerdir. Araştırmaya katılan sadece 2 veli çocukları ile evde vakit geçirdiklerinden bahsetmiştir. Bu velilerin görüşleri şu şekildedir:

“2 yıl kreş ve anaokulu eğitimi aldı. Buralardaki faaliyetlerden ayrı olarak evde çocuğumla bireysel olarak (anne-baba), vakit ayırmaya, beraber oynamaya özen ve itina gösterdik. Çünkü çocuğumuz zaten bizi akşama kadar göremiyor, tabiri caizse anne ve babadan mahrumdu düşüncesi ile akşamları çocuğumuzla ilgilenmeye özen gösterdik. Kızım özellikle babası ile satranç oynamayı çok severdi. Benimle de beraber resim yapmaktan büyük keyif alırdı. Ben resim öğretmiydim. İkinci çocuğumuz olduğu için daha bilinçli davrandığımızı fark edebiliyorum.”(6)

“...anaokulu ile birlikte onların kullandığı kaynaklardan yararlandık ve evde de sürekli ona yaşına uygun hikaye ve masallar okudum...”(26)

### 3.2 Çocukları Okul Öncesi Dönemde İken Bu Dönemde Karşılaştıkları Eğitsel Sorunlara İlişkin Üstün Yetenekli Çocuğa Sahip Olan Velilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan velilerin çocuğu okul öncesi dönemde iken karşılaştığı eğitsel sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Velilerin çocuğu okul öncesi dönemde iken karşılaştığı eğitsel sorunlara ilişkin görüşleri

Üstün yetenekli bir çocuğun velisi olarak, çocuğunuz okul öncesi eğitim döneminde iken karşılaştığınız eğitsel sorunlar (kaynak-materyal, öğretmen, eğitim programı, maddi, devlet politikası, yasal haklar vb.) nelerdir?		
Görüşler	f	%
Çocuğumun üstün yetenekli olduğunu bilmiyordum (1,2,3,4,6,8,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35)	30	85,71
Her ailenin karşılaştığı sorunlarla karşılaştım (2)	1	2,85
Hiçbir sorunla karşılaşmadım (3,10,23,27)	4	11,42
Eğitim programı kaynaklı sorunlar (4,5,11,24,34)	5	14,28
Öğretmenin çocuğumu sorun çıkaran biri olarak görmesi (4)	1	2,85
Yetersiz kaynak ve materyal (1,5,7,12,17,22,24,25,29)	9	25,71
Yasal hakların bilinmemesi (5)	1	2,85
Okul öncesinde aynı faaliyetlerin yapılması nedeniyle çocuğun sıkılması (6,9,14,26,28,32)	6	17,14
Okul öncesinde faaliyetlerin önceden bitirilmesi nedeniyle çocuğun sıkılması	2	5,71



(6,9)

Okuma yazmayı önceden öğrenip anasının gitmek istememesi (9,12,30)	3	8,57
Maddi yetersizlikler (7,8)	2	5,71
Bulduğumuz ilde ana okulu sayısının az olması (8)	1	2,85
Çocuğumun aşırı hareketli olması (16,17)	2	5,71
Üstün yeteneklilere ilişkin devlet politikasının olmayışı (20,24,25)	3	8,57
Üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili yetişmiş öğretmenin olmayışı (20,22,24,25,29,31)	6	17,14

Tablo 2’de görüldüğü gibi velilerin büyük bir çoğunluğu yetersiz kaynak ve materyalin neden olduğu sorunları dile getirmiştir. Velilerin neredeyse tamamı çocuklarının üstün yetenekli olduklarının farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. Çocuğunun üstün yetenekli olduğunu bilmediğini ifade eden 2 kodlu veli bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır:

“... üstün yetenekli çocuğa sahip olduğumu ilköğretim çağında BİLSEM sınavlarından çıkan sonuçlardan sonra fark ettik.”

11 kodlu başka bir veli bu sorunu “... çocuğuma tanılama yapılmamıştı.” cümlesi ile ifade etmiştir. Aynı şekilde 18 kodlu veli “...okul öncesi dönemde çocuğumun üstün yetenekli olduğunun farkında değildim. Bu nedenle çocuğuma karşı nasıl davranacağımı bilmiyordum.” ifadesini kullanmıştır.

Velilerden 20 kodlu velinin üstün yetenekliler eğitimi almamış öğretmenlerden kaynaklı sorunlar hakkındaki ifadesi şu şekildedir:

“... bu konuda yetişmiş eğitimci yok denecek kadar az. Üniversite olarak üstün zekalı çocuklara ilişkin yapılan pek bir faaliyet yok. Devlet bu konuyla yeni yeni ilgileniyor...”

25 kodlu başka bir veli aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“... anasınıfı ve diğer öğretmenlerin bu konuda yeterliliği yok. Bu konuda yeterince öğretmen bulmakta zor.”

29 kodlu veli “... öğretmenler bu tip öğrenciler için eğitim almadıkları için öğrencileri anlamıyorlardı.” ifadesini kullanmıştır.

6 kodlu veli okul öncesinde yapılan faaliyetlerden kaynaklı sorunları şu şekilde ifade etmektedir:

“...aynı faaliyetleri yapmalarından dolayı veya verilen faaliyetli/çalışmayı önceden bitirmesinden kaynaklanan sıkılma, hep aynı şeyleri yapıyoruz gibi söylemler.”

Aynı sorunları yaşayan 14 kodlu veli “... okul öncesi eğitim için gönderdiğimiz kurumlardaki eğitim faaliyetleri, görseller, oyunlar oğlumuz sıkıcı geldi. Her gün aynı şeyleri yapıyor olmayı istemedi.” Görüşlerini bu şekilde ifade etmiştir.

26 kodlu velinin görüşleri şu şekildedir:

“...çocuğumuz okul öncesi dönemde özel bir kreşte 2 yıl ve bir devlet okulunda 1 yıl anasınıfı eğitimi aldı. Bence çocuğumun yeteneklerinin gelişmesinde aldığı kreş eğitimi çok katkı sağladı. Anasınıfı ise öğretmenlerin yetersiz ilgi ve alakası, sadece günü dolduralım yeter düşüncesi dolayısı ile daha boşa harcanmış bir vakitti. Anlatmak istediğim ne kadar ilgi o kadar gelişme olduğunu bizzat yaşadık. Eğitimin süresinden ziyade içeriğinin ve gösterilen samimi ilginin çok önemli olduğunu hatta en önemli olduğunu düşünüyorum.”

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Üstün yetenekli çocuğa sahip olan veliler çocukların okul öncesi döneminde ve okul öncesinden BİLSEM’e başlayınca kadar geçen dönemde çocuklarının üstün yetenekli olduğunu bilmediklerini belirtmişlerdir. Üstün yeteneklilerin gelecekte önemli roller üstlenebilecek yetişkinler olabilmesi için özellikle erken dönemde belirlenmeleri ve doğru tanı konulması gerekmektedir (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013). Bu sorunun asıl nedeni devletin bu konu ile ilgili bir politikasının olmayışıdır. Yani devlet BİLSEM’e başlayınca kadar üstün yetenekli çocukları tanılamakta ve bu dönemi görmezden gelmektedir. Bu konu hakkında yeterince bilgilendirilmemiş ebeveynler çocukları ile bu dönemde baş başa bırakılmaktadır. Hâlbuki üstün yetenekli çocukların erken dönemde belirlenip yetenek, ilgi ve kapasiteleri ölçüsünde eğitim alabilmeleri için ebeveynlere çocuklarının ilk öğretmenleri olmaları nedeniyle çok büyük görevler düşmektedir. Ebeveynler, çocuklarının gelişimlerini ne kadar iyi gözlemlerlerse onların gelişimlerdeki farklılığı ortaya çıkarmaları ve buna dönük önlemleri ve fırsatları araştırmaları da o oranda kolay olacaktır.

Erken tanılama yapılmayan üstünlerde potansiyellerinde düşük başarı riski artmaktadır. Eğer erken tanılama yapılmazsa, üstünlerde normallerde görülen gelişim özellikleri göstermek için yeteneklerini saklama isteği ve akademik çalışmalara az ilgi duyma eğilimi içinde oldukları tespit edilmiştir (Gubbins ve diğerleri, 2002; Karnes ve Johnson, 1991; Siegle ve McCoach, 2005).

Milli Eğitim okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukları tanılamalı ve bu çocuklara uygun anaokulları ve kreşler açmalıdır. Bu tarz ayrı okulların yararlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Üstünler için onların eğitimiyle doğrudan ilgili öğretmenler işe koşular.
- Yalnız olmadığı hissi giderilir.
- Üstünlere özel eğitim programları kullanılır.

Bu şekilde yapılan ayrı okulların olumsuz yönleri de olabilir:

- Üstün yeteneklileri ayrı bir okulda eğitim görmeleriyle diğer arkadaşlarından toplumdan soyutlanabilir ve liderlik vasıfları körelebilir.
- Maddi yeterlilik açıdan pahalı bir seçimdir.
- Erken yaşta branşlaşmak öğrencilerde tek bir seçim üzerinde yoğunlaşmak diğer alanlarla olan ilgi ve yeteneklerinin körelmesine neden olabilir.

Velilerin büyük bir çoğunluğu çocuklarını anasınıfına gönderdiklerini belirtmişlerdir. Fakat yine büyük bir çoğunluğu anasınıfı öğretmenlerinden memnun olmadıklarını söylemişlerdir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri nasıl eğitecekleri konusunda donanımlı olmadıklarını belirtmişlerdir. Elbette üstün yetenekli çocukların yeteneklerini geliştirebilmelerine yönelik verilecek eğitimin en güzel yolu onlar okul öncesi çağlarında iken onun anaokuluna gitmesini sağlamaktır. Çocuk, anaokulunda yeteneklerini gösterebileceği ve fiziksel gücünü ortaya koyabileceği çeşitli etkinlikler ve imkânlarla karşılaşır. Fakat bu durum öğretmenlerin yetersizliği ile tam anlamıyla ters dönmekte öğrenciler anasınıfında sıkılmaktadırlar. Çünkü üstün yetenekli çocuklar, sürekli benzer faaliyetlerde bulunmaktan hoşlanmazlar ve bu konuda tepkilerini sık sık dile getirirler; bu nedenle onların yeteneklerini ortaya koyabilecekleri ve geliştirebilecekleri farklı etkinliklerle ilgilenmeye ihtiyaçları vardır. Ailelerin ve öğretmenlerin bu farklılıkları kendilerine sağlamaları konusunda duyarlı davranmaları gerekir.

Devletin ayrıca bu konuda başlı başına ayrı bir politikası olmalı, öğretmenlere bilgilendirici hizmet içi eğitimler vermeli, tanılama yapılmış olan çocukların ebeveynleri için rehberlik yapılmalıdır.

Türkiye’de üstün yetenekli çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar dikkate alındığında okul öncesi dönem çocuklar ile ilgili ve aileleri ile ilgili olanların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu şartlar dikkate alındığında Milli Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı resmi ve özel anaokulları, anasınıfları, resmi ve özel kurum-kuruluşlara bağlı açılan kreş ve gündüz bakım evleri gibi çeşitli okul öncesi bakım ve eğitim kurumlarında daha geniş kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

### Kaynakça

- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 31-35) içinde. İstanbul: Morpa.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Suveren, S. (2013). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Öğretmen ve Aile Görüşleri ile Çocukların Performanslarının Tutarlılığının İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Erken Çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (s. 322-360) içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gubbins, E. J., Westberg, K. L., Reis, S. M., Dinnocenti, S. T., Tieso, C. L., Muller, L. M. et al. (2002). *Implementing a professional development model using gifted education strategies with all students* (RM02172). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Karakuş, F. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, Vol. 6, Issue 1, June 2010, pp. 127-144.
- Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1991). The preschool/primary gifted child. *Journal for the Education of the Gifted*, 14 (3), 267-283.
- Lynette, S., Cryer, D., Bailey, D. B., & Selz, L. D. (1999). Assessing program quality, National Center for Early Development & Learning [NCEDL]. *NCEDL Spotlights*, 7.

- Marshall, P. J., Fox, N. A., & the Bucharest Early Intervention Project [BEIP] core group. (2004). A comparison of the electroencephalogram between institutionalized and community children in Omani. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16 (8), 1327–1338.
- Metin, N. (2000). Attitudes of educators toward integration. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 161-232.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (2. bs.). İstanbul: İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Parker, S. W., Nelson, C. A., & the Bucharest Early Intervention Project [BEIP] core group (2005). The impact of deprivation on the ability to discriminate facial expressions of emotion: An event-related potential study. *Child Development*, 76 (1), 54–72.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38 (1), 22–27.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Sistem Yayıncılık

## Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum Düzeylerinin İncelenmesi

Hüseyin ÇALIŞKAN \*

Rıdvan GENÇER \*\*

### Özet

Bu araştırmanın amacı Türkiye'nin eğitim fakültelerinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından durumu betimlemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu, Sakarya Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 247 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Koç Damgacı ve Aydın (2013) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın amacı bağlamında yapılan istatistiksel çözümlenmeler neticesinde, sosyal bilgiler öğretmen adayların çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyetin ve ailenin aylık gelirinin öğretmen adayların tutum düzeylerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı, sınıf düzeylerine göre ise öğretmen adayların tutum düzeylerinde anlamlı farklılıkların olduğu, öğretmen adayların yaşları arttıkça tutum düzeylerinde de anlamlı bir artış yaşandığı bulunmuş ve bu sonuçlara ilişkin öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Çokkültürlü eğitim, sosyal bilgiler, öğretmen adayı, tutum.

---

\* Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, 54300, Hendek/Sakarya, caliskan06@gmail.com

\*\* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Hendek/Sakarya, genccerrdvan@gmail.com

## 1. GİRİŞ

21. yüzyıl dünyasında 18. ve 19. yüzyılın üniter yapılı ulus devlet sistemleri sorgulanır hale gelmiştir. Avrupa'da Fransız İhtilali ile doğan milliyetçilik olgusu "çokkültürlülük" ilkesine göre şekillenmeye başlamıştır. Avrupa ülkelerinde meydana gelen bu değişime paralel olarak, Amerika kıtasında da bir dönem söz hakkı olmayan siyahi insanların eşit yurttaşlık talepleri, çokkültürlülük olgusunu güçlendirmiştir (Banks, 1999). Çokkültürcülük (multi-culturalism) kavramı Kanada da Trudeau Hükümeti tarafından ilk kez 1971 yılında ortaya atılmış ve politik bir yaklaşımı belirtmek amacıyla kullanılmıştır (Vermeulen ve Slijper, 2003, Akt: Canatan, 2009). Kanada'dan sonra Amerika ve Avustralya'da da kullanılmaya başlanan kavram, toplumsal sorunların çözümü için işe koşulmuştur. Kıta Avrupa'sında kavramı kullanan ilk ülke 1975 yılında İsveç olmuştur. Hollanda'da politik anlamda çokkültürlülük kavramını, toplumsal alanlarda 1980'den itibaren geniş bir şekilde kullanmaya başlamıştır (Vermeulen, 1997, Akt. Canatan, 2009). Modern dünyanın ülkeleri arasında çizilmiş sınırları aşan ve yaygın kabul gören "çokkültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dini aidiyet ve diğer kültürel boyutları içeren çok yönlü bir kavramdır" (Tiedt ve Tiedt, 2005; APA, 2002, Akt. Demir, 2012). Yakışır (2009) ise çokkültürlülüğü, farklı din, dil, ırk ve kültürel dinamiklere sahip olan insanların ortak bir yaşamı inşa etme çabası şeklinde tanımlar. Çokkültürlülük kavramını savunan insanlar, kültürel farklılığın asimilasyonuna, toplumsal düzen içindeki farklı kültürlerin egemen kültür içinde eritilmesine karşıdırlar (Vermeulen ve Slijper, 2003, Akt. Canatan, 2009). Kymlicka (1998)'ya göre; kültürel farklılığın kaynağı ise, birden fazla etnik köken ve dini aidiyete sahip insanların aynı devlet sınırları içinde birlikte yasamasıdır. Bu kültürel farklılıkları Banks ve Banks (2007); yaş, ırk, cinsel yönelim, sosyal sınıf, etnik köken, din-dil ve mezhep gibi özellikler şeklinde tanımlamaktadır. Bu boyutlardan hareketle çok kültürlülük felsefesinde farklılığın çok geniş bir çerçevede ele alındığı din, dil, etnik köken, mezhep, cinsiyet, yaş ve hatta bu öğelerin dışındaki çok basit düzeydeki farklı yaşam biçimlerini de ifade ettiği söylenebilir. Söz konusu çeşitlilik sadece farklı kültürler için değil, aynı kültürler içinde de görülebilir. Çokkültürlülük felsefesi saygı esas alan bir yaklaşım sergilemektedir. Her kültürün değerli olduğunu kabul edip kendi içindeki dinamiklerle değerlendirmesi esasına dayanır. Kültürlerin karşılaştırılması ve buna bağlı olarak yapılan değerlendirmeler demokratik olmayan bir yaklaşımdır. Her kültür kendine özgü yapısal dinamiklere sahiptir ve bu dinamikleri başka kültürlerle karşılaştırmak yanlıştır (Özensel, 2012).

Toplumdaki kavramların meydana getirdiği değişim ve gelişmeler işleyişi sağlayan bütün kurum ve kuruluşlarda etkisini hissettirir. Çokkültürlülük politik bir kavram olmasından ötürü geniş bir perspektifte yayılma zemini bulmuştur. Çokkültürlülük kavramının yansımalarının yaşandığı önemli alanlardan biride kuşkusuz eğitimdir. Çokkültürlü eğitim kavramı ilk olarak ABD'de 1960'lı yıllarda göçle gelen azınlık hakları çerçevesinde var olan eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için ortaya çıkmıştır (Kahn, 2008; Ramsey, 2008). Amerikan toplumunda beyazlar ve siyahlar arasındaki süregelen renk ayrımı toplumu her alanda ikiye bölmüş durumdaydı. Halklar arasında var olan bu eşitsizlikler modern dünyada yerleşen demokratik yönetimlerde devam etmesi mümkün olmayan insan hakları ihlalleriydi. Eğitim, sağlık, çalışma, sosyal ve siyasal haklar beyazlar ve siyahlar arasındaki ırk ayrımına göre yapılyordu. Toplumdaki ayrımcılığa çözüm olarak çokkültürlü eğitim; beyazlar ve siyahiler arasındaki toplumsal eşitsizliği ortadan kaldırarak bütün insanların fırsat eşitliği kapsamında eğitimden eşit haklardan yararlanmasını sağlamıştır (Ramsey, 2008). Çokkültürlülük, savunduğu tez ile bütün kültürleri tek bir potada eritmektense diğer farklı kültürlerin önemini ve varlıklarını devam ettirmelerinin gerekliliğini vurgular. Ulus devletlerin içinde bulunduğu paradokslardan kurtulmanın tek yolunu Parker (2002) "farklılık olmaksızın birlik, kültürel baskı ve kargaşa ile sonuçlanır. Ortak yaşam olmadan farklılıkların bastırılması ise ulus devletin çatlamasına yol açar. Çokkültürlü demokratik bir ulus devletinde farklılık ve birlik, nazik bir dengede birlikte var olmalıdır" (Akt. Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) şeklinde tanımlayarak çokkültürlülüğün yaşanan çatışma durumlarına pratik çözümler üretme görevini yüklemiştir. Modern toplumsal yaşantıda farklılıkları reddedip tek tip toplum, tek tip insan ve tek tip kültür olgusu gerçekleri yansıtmayan bir yaklaşımdır. Çeşitli etnik, dini ve kültürel farklılıklardan oluşan sosyal örgütlenmelerde çokkültürlülük bakış açısı, toplumsal barışın tahsis edilmesi için gerekli bir olgudur (Kaya, 2007). Aynı toplumsal düzen içinde yaşayan farklılıkların eğitimde temsil edilmesini ifade eden çokkültürlü eğitim, farklı din, dil, etnik yapı ve kültürel çeşitliliği barındırır. Çokkültürlü eğitimi, bireylerin hayatlarını şekillendirmede, etnik ve kültürel çeşitliliğin oynadığı önemli rolü vurgulayan felsefi bir yaklaşım olarak tanımlamak mümkündür (Gay, 2011). Çokkültürlü eğitim kültürel farklılığa sahip bireylerin gereksinimlerine cevap veren, farklılıklarının kabul edildiği, saygı duyulduğu ve uzlaşmayı sağlayan ortamların oluşturulmasıdır (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Çokkültürlü eğitim, bir eğitim alternatifi ve stratejisi olarak, eğitimde var olan adaletsizlikleri tanımlar ve bu adaletsizliklerin ortadan kaldırması için çaba gösterir (Mwonga, 2005). Okul ortamı

farklı kültürlerin buluşma, tanışma ve kaynaşma mekânlarıdır. Öğrenciler farklı kültürleri tanıyıp, farklılıklara hoşgörü ile yaklaşmasını öğrenirler. Bu bağlamda çokkültürlü eğitim okul ortamını farklı din, dil, ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için yeniden düzenleyen, eğitim uygulamalarını yeniden yapılandırarak, eşit fırsatlar yaratan bir yaklaşımdır (Banks, 2001). Lych (1989)'i ise, çokkültürlü eğitimi genel anlamda insan hakları ve barış eğitimi çerçevesinde değerlendirir (Akt. Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Çokkültürlü eğitim pratikleri; karşılanması mümkün olan ihtiyaçların sağlanması, farklı kültürlerdeki insanların bir arada yaşadığı toplumlarda eğitim programlarının çokkültürlülük anlayışına göre düzenlenmesi, okul öncesi uygulamalardan başlayarak gerçekleştirilmesine zemin hazırlamıştır (Güven, 2005). Bu bağlamda hazırlanan bir eğitim programının amaçlarını ise Banks (2008); farklı kültürel yapıya sahip öğrenciler için eğitim ortamında eşitlikçi uygulamaları artırmak, fırsat eşitliği sağlamak, sadece farklı kültürel değerlere sahip öğrenciler için değil, bütün öğrencilere yardım sunmak şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin öğrencilerin sahip olduğu farklılıkları bilerek davranması büyük öneme sahiptir (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). AB eğitim politikalarında öğretmen yetiştirme programları, kültürel farklılık, etnik yapı ve cinsiyet gibi farklılıkları ayırmaksızın bütün öğrenciler için sürdürülebilir bir geleceği hazırlamak amacıyla eğitim uygulamalarını ustaca planlayan ve uygulayan öğretmen adayları yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Karlı ve Güven, 2011). Nitelikli bir öğretilerde bulunması gereken özelliklerden biri de farklı kültür, inanç, görüş ve gruplara karşı hoşgörü olması, meydana gelebilecek çatışmaların ve sorunların çözümünde yapıcı ve uzlaştırıcı olmasıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmen yetiştirme programları ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının toplumsal alanda varlığını sürdüren kültürleri tanıyıp bilmesi ve bunlara hoşgörü ile yaklaşması, eğitim ortamını düzenlerken bu farklılıkları göz önünde bulundurması, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerinin daha iyi gerçekleştirilebilmesi için bireysel farklılıkları dikkate almasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Ünlü ve Örtten, 2013). Sosyal bilgiler, disiplinler arası yaklaşımın sağladığı avantajlarla bütünü parçalarını bir arada tutma özeliğine sahiptir. Sosyal bilgiler dersi doğası gereği çokkültürlü eğitim anlayışına göre eğitim pratiklerini planlayan bir yapıdadır. Farklı sosyal disiplinlerin eğitimdeki yansıması olan sosyal bilgiler; barış eğitimi, farklılıkların bir arada yaşaması, demokratik vatandaş yetiştirmek gibi amaçlarla çokkültürlü eğitimin dinamiklerini taşımaktadır. Fakat ülkemizdeki sosyal bilgiler programına çokkültürlü eğitim uygulamaları açısından bakıldığında, sosyal bilgiler dersinin 93 kazanımından yalnızca 16'sı çokkültürlü eğitim çerçevesinde değerlendirilebilir. Sosyal bilgiler dersinde yer alan "Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar" ve "Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar." şeklindeki kazanımlar bu duruma örnek olarak verilebilir (Cırık, 2008). Sosyal bilgiler dersi sosyal disiplinlerin bütüncül alanı olduğu için, öğretmenlerin çokkültürlü bakış açısına sahip olması ders içeriğinin öğrenciye göre yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır.

Yurt dışındaki çalışmalar incelediğinde, çokkültürlü eğitime ilişkin olarak Herron ve diğerleri (1995) öğretmen algılarını, Sheets ve Chew (2000) öğretmen adayların çokkültürlü eğitim dersine karşı tutumlarını, Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (2001) öğretmen adayların bilgi düzeylerini, Bryan ve Sprague (1997) kültürler arası deneysel öğrenmeyi, Bekerman (2004) aynı okula giden Yahudi ve Filistinli öğrencilerin algılarını, Abbas (2002) Asyalı aileler ve öğretmenlerin akademik başarı üzerindeki etkisini, McCray, Wright ve Beachum (2004) yöneticilerin çokkültürlülüğe karşı tutumlarını ve Pickert ve Chock (1997) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı bakış açılarını araştırmışlardır. Çokkültürlü eğitim son zamanlar da Türkiye'de de ilgi duyulan ve araştırılan konulardan birisi haline gelmiştir. Türkiye'de çokkültürlü eğitime yönelik olarak öğretmenlerle (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009), öğretmen adaylarıyla (Coşkun, 2012; Demir ve Başarı, 2013; Karaçam ve Koca, 2012; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Yavuz ve Anıl, 2010; Polat, 2009) ve öğretim elemanlarıyla (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009; Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013; Damgacı ve Aydın, 2013; Demir, 2012) yapılmış birçok araştırma göze çarpmaktadır. Bu araştırmada ise özellikle sosyal bilgiler dersinin bireyi hayata hazırlamak gibi bir misyonu olması hasebiyle bu dersin gelecekte uygulayıcıları olacak olan sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, eğitim fakültelerinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre durumunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri nedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşları ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri, sınıf ve cinsiyet düzeyinin ortak etkisine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gelir düzeylerine göre çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Nicel çalışmalarda, araştırmacı herhangi bir alanda öne çıkan konuları ya da bir konu hakkında farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlayan bir problem durumu belirler. Çalışmada katılımcılardan gelen cevapların genel durumunu ve bu durumun katılımcılar arasında nasıl değiştiğini ortaya koymaya çalışır (Creswell, 2012).

### 2.2 Araştırma Grubu

Sakarya Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 247 sosyal bilgiler öğretmen adayı araştırma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma grubuna giren öğretmen adayları kolay ulaşılabilirliği nedeniyle gelişigüzel (uygun) örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu tür örnekleme, araştırmacının saptanan örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasının seçilmesidir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Araştırma bağlamında herhangi bir fakülteye gidilerek saptanacak sayıda rastlanan öğrenciyi örnekleme alma gelişigüzel örneklemedir (Arlı ve Nazik, 2001). Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin %54,7'si kız, %45,3'u ise erkektir. Araştırma grubunun %12,6'sı birinci sınıf, %32,4'si ikinci sınıf, %32,4'ü üçüncü sınıf ve %22,7'si dördüncü sınıflardan oluşmaktadır. Yaşları ( $\bar{X}$ =21,83) 18 ile 29 arasında değişkenlik göstermektedir. Örnekleme ilgili daha detaylı bilgi Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	135	54,7
	Erkek	112	45,3
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	31	12,6
	2. Sınıf	80	32,4
	3. Sınıf	80	32,4
	4. Sınıf	56	22,7
Gelir Düzeyi	1001 ile 1500 arası	78	78,42
	1501 ile 2000 arası	48	78,71
	2001 ile 2500 arası	65	79,59
	2501 ile 3000 arası	51	80,16

### 2.3 Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Koç Damgacı ve Aydın (2013) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri (cinsiyet, sınıf, yaş aralığı, ailenin aylık geliri) istenirken, ikinci bölümde ise çokkültürlü eğitime ilişkin tutum ifadeleri yer almaktadır. Ölçekte 21 madde mevcuttur. Beşli Likertli olan ölçek "Kesinlikle Katılmıyorum(1), Katılmıyorum(2), Kararsızım(3), Katılıyorum(4) ve Kesinlikle Katılıyorum(5)" olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin tek bir boyutu olup Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92'dir. Bu çalışma bağlamında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .86'dır.

### 2.4 Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 21 paket programı ile araştırmanın amacı ve soruları bağlamında çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon, tek yönlü ve çift yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin yorumlanmasında kıstas olarak 1.00-1.80 "Kesinlikle Katılmıyorum", 1.81-2.60 "Katılmıyorum", 2.61-3.40

“Kararsızım”, 3.41-4.20 “Katılıyorum”, 4.21-5.00 “Kesinlikle Katılıyorum” aralıkları kullanılmıştır. Ayrıca tüm bu analizlerin yapılmasından önce normallik ve varyansların homejenliği testleri yapılmış ve veri setinin normallik ve varyansların homejenliği varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiş ve buna göre analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilen betimsel ve kestirimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin dağılımı (N=247)

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Farklı kültürden olan insanlara kendi adadillerinin (Kürtçe, Lazca, Çerkezce, Arapça, Gürcüce vs.) seçmeli ders olarak öğretilmesi taraftarıyım.	38	15,4	73	29,6	43	17,4	69	27,9	24	9,7	2,87	1,25
2. Çevremdeki insanların farklı dille anlaşmaları beni rahatsız etmez.	14	5,7	15	6,1	36	14,6	119	48,2	63	25,5	3,82	1,06
3. İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım.	1	,4	4	1,4	10	4,0	101	40,9	131	53,0	4,45	,69
4. Ülkemizde cinsiyet ayrımı olduğunu düşünüyorum.	6	2,4	12	4,9	16	6,5	101	40,9	112	45,3	4,22	,94
5. Engelli vatandaşlarımıza pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini düşünüyorum.	2	,8	4	1,6	12	4,9	95	38,5	134	57,8	4,43	,73
6. Devletimizin engelli vatandaşlar için eğitim alanında daha fazla çalışma yapması taraftarıyım.	1	,4	1	,4	3	1,2	74	30,0	168	68,0	4,65	,57
7. İnsanlara sosyal statülerine göre davranılmaması gerektiğini düşünüyorum.	12	4,9	3	1,2	6	2,4	76	30,8	150	60,7	4,41	,97
8. İnsanlara ekonomik düzeylerine göre davranılmaması gerektiğini düşünüyorum.	9	3,6	2	,8	2	,8	74	30,0	160	64,8	4,51	,86
9. İnsanların yaşlarına bağlı olarak gerçekleştirdikleri davranışlara saygı duyarım.	1	,4	1	,4	22	8,9	106	42,9	117	47,4	4,36	,70
10. Farklı yörelerdeki insanların birbirinden farklı davranışlara ve düşüncelere sahip olabileceklerini anlarım.	1	,4	1	,4	5	2,0	103	41,7	137	55,5	4,51	,60
11. Çokkültürlü eğitimin farklı etnik kökenli öğrenciler için faydalı olacağına inanıyorum.	4	1,6	3	1,2	44	17,8	103	41,7	93	37,7	4,12	,85
12. Çokkültürlü eğitim ile farklılıklara bağlı olarak yaşanan sorunların çözüleceğine inanıyorum.	5	2,0	22	8,9	55	22,3	107	43,3	58	23,5	3,77	,97
13. Okullarda çokkültürlü eğitim programlarının uygulanmasının eğitimde fırsat eşitliği sağlayacağına inanıyorum.	5	2,0	15	6,1	39	15,8	125	50,6	63	25,5	3,91	,91



14. Kendimi bir çokkültürlü eğitimci olarak görüyorum.	3	1,2	16	6,5	76	30,8	104	42,1	48	19,4	3,72	,90
15. Kültürü (din, dil, ırk, yaş, cinsiyet, sosyal statü, ekonomik düzey, gelenek, görenek vs. ) benden farklı olan bireyle- re empati ile yaklaşırım.	-	-	7	2,8	34	13,8	129	52,2	77	32,2	4,11	,75
16. Sadece tek bir kültürün hâkim olduğu sınıflardan ziyade, birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu sınıfları tercih ederim.	1	,4	9	3,6	31	12,6	134	54,3	72	29,1	4,08	,77
17. Kültürel farklılıkların öğrencilerin akademik başarı- ları için birer avantaj olduğunu düşünüyorum.	2	,8	12	4,9	49	19,8	109	44,1	75	30,4	3,98	,87
18. Üniversitelerde öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim ile ilgili temel derslerin oku- tulması taraftarıyım.	1	,4	8	3,2	46	18,6	107	43,3	85	34,4	4,08	,83
19. Öğretmenlerin sınıflarda kültürel çatışmalardan doğan sorunları çokkültürlü eğitim çerçevesinde çözmeleri gerek- tiğini düşünüyorum.	-	-	12	4,9	38	15,4	123	50,3	74	30,0	4,05	,80
20. Öğretmenler farklı kültür- lerden olan öğrencileri, kendi kültürleriyle gurur duymaları- na teşvik etmeli- dir/cesaretlendirmelidir.	3	1,2	15	6,1	39	15,8	114	46,2	76	30,8	4,00	,90
21. Türkiye'deki eğitim sistemi, ülkede var olan tüm etnik kimliklerin zenginliğini barın- dırmalıdır.	2	,8	13	5,3	40	16,2	116	47,0	76	30,8	4,01	,86

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin aritmetik ortalama değerlerine göre "İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım." ( $\bar{X}=4,45$ ), ve "Engelli vatandaşlarımıza pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini düşünüyorum." ( $\bar{X}=4,43$ ), "Devletimi- zin engelli vatandaşlar için eğitim alanında daha fazla çalışma yapması taraftarıyım." ( $\bar{X}=4,65$ ), "İnsanlara ekonomik düzey- lerine göre davranılmaması gerektiğini düşünüyorum." ( $\bar{X}=4,51$ ), "Farklı yörelerdeki insanların birbirinden farklı davranışla- ra ve düşüncelere sahip olabileceklerini anlarım." ( $\bar{X}=4,51$ ), maddelerinin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalaması en düşük maddeler "Farklı kültürden olan insanlara kendi anadillerinin (Kürtçe, Lazca, Çerkezce, Arapça, Gürcüce vs.) seçmeli ders olarak öğretilmesi taraftarıyım." ( $\bar{X}=2,87$ ) ve "Ülkemizde cinsiyet ayrımı olduğunu düşünüyorum." ( $\bar{X}=4,22$ ), maddelerinin olduğu bulunmuştur. Maddelerinin genel olarak "tamamen katı- lıyorum" ve "katılıyorum" düzeylerinde yeterli oldukları tespit edilmiştir. Ancak özellikle farklı dillerin eğitimde öğretimi "Farklı kültürden olan insanlara kendi anadillerinin (Kürtçe, Lazca, Çerkezce, Arapça, Gürcüce vs.) seçmeli ders olarak öğretilmesi taraftarıyım." ve toplumsal cinsiyet ile ilgili "Ülkemizde cinsiyet ayrımı olduğunu düşünüyorum." ( $\bar{X}=4,22$ ) maddelerinin düşük düzeyde oldukları sonucuna varılmıştır. Toplumsal cinsiyet ile ilgili maddenin aritmetik ortalamasının yüksek olması çokkültürlülük ile ilgili olumsuz bir durumu ifade etmektedir.

**Tablo 3.** Yaş ile çok kültürlü eğitime ilişkin tutum arasındaki korelasyon

	Yaş	Tutum
PearsonCorrelation	1	,15*
Sig. (2-tailed)		,02
N	247	247

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşları ile çok kültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=.15$ ;  $p<.05$ ). Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşları arttıkça çok kültürlülüğe ilişkin tutum düzeylerinin arttığı söylenebilir.

**Tablo 4.** Sınıf ve cinsiyete göre çok kültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyi puanlarının dağılımı

Cinsiyet/ Sınıf düzeyi	Kadın			Erkek			Toplam		
	N	X	ss	N	X	ss	N	X	Ss
1. Sınıf	14	75,64	9,26	17	77,65	9,62	31	76,74	9,36
2. Sınıf	46	77,01	10,10	34	77,26	9,15	80	77,12	9,65
3. Sınıf	49	80,63	7,48	31	80,30	10,16	80	80,50	8,56
4. Sınıf	26	82,46	7,24	30	81,73	9,08	56	82,07	8,21
<b>Toplam</b>	135	79,23	8,84	112	79,36	9,55	247	79,29	9,15

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanı ( $\bar{X}=79,23$ ), erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanı ( $\bar{X}=79,36$ )'dır. Kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çok kültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $F=.058$ ;  $p>.05$ ].

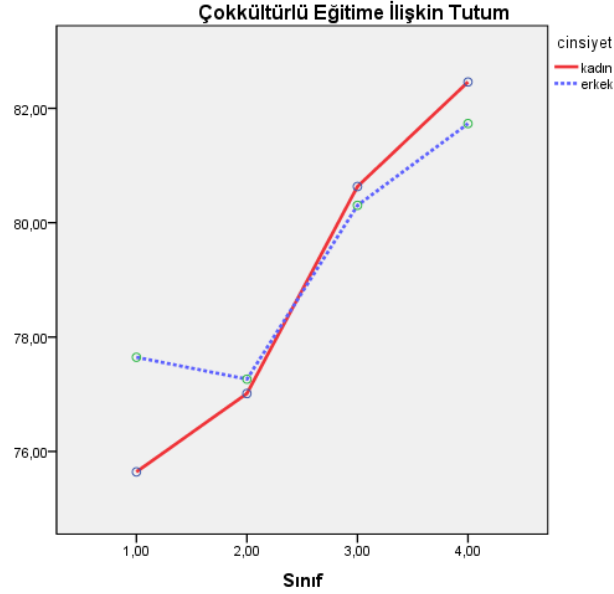
Birinci sınıfta sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanı ( $\bar{X}=76,74$ ), ikinci sınıfta ( $\bar{X}=77,12$ ), üçüncü sınıfta ( $\bar{X}=80,50$ ), dördüncü sınıfta ( $\bar{X}=82,07$ )'dir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre çok kültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $F=4,596$ ;  $p<.01$ ]. Bu farklılığı tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferoni ile elde edilen sonuçlara göre anlamlı farklılığın birinci sınıf ve dördüncü sınıf ile ikinci sınıf ve dördüncü sınıf arasında dördüncü sınıf lehine bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 5.** Cinsiyet ve sınıf düzeyinin ortak etkisine göre çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerine ait ikiyönlü ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	$\eta^2$
cinsiyet	4,69	1	4,69	,06	,81	,00
sınıf	1121,13	3	373,71	4,60	,00	,06
cinsiyet * sınıf	41,27	3	13,76	,17	,92	,00
Hata	19434,66	239	81,32			
<b>Toplam</b>	1573531,90	247				

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf ve cinsiyetlerine göre çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin birinci sınıf kadın öğretmen adayları puanı ( $\bar{X}=75,64$ ), ikinci sınıf kadın öğretmen adayları puanı ( $\bar{X}=77,01$ ), üçüncü sınıf kadın öğretmen adayları puanı ( $\bar{X}=80,63$ ), dördüncü sınıf kadın öğretmen adayları puanı ( $\bar{X}=82,46$ )'dır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf ve cinsiyetlerine göre çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin birinci sınıf erkek öğretmen adayları puanı ( $\bar{X}=77,65$ ), ikinci sınıf erkek öğretmen adayları puanı ( $\bar{X}=77,26$ ), üçüncü sınıf erkek öğretmen adayları puanı ( $\bar{X}=80,30$ ), dördüncü sınıf erkek öğretmen adayları puanı

( $\bar{X}=81,73$ )'tür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıfın ortak etkisine göre çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır [ $F=,17$ ;  $p>,05$ ]. Bu bağlamda cinsiyet ve sınıf düzeyi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerini birlikte etkileyen bir faktör olarak bulunmamıştır. Bu durum aşağıda verilen grafikte de daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 1. Cinsiyet ve sınıf ortak etkisine göre çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyi

Yukarıdaki grafik incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri sınıf düzeyleri arttıkça olumlu bir artış gösterdiği söylenebilir. Birinci sınıfta erkek öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinde düşüş yaşanmıştır. Ancak ikinci sınıftan sonra öğretmen adayların tutum düzeylerinde artış meydana gelmiştir. Kadın öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinde sürekli bir artış meydana geldiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Aile gelirlerine göre çok kültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA sonuçları

Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
1500tl ve altı	78	78,42	9,40			
1501-2000tl arasında	48	78,72	9,65	,45	,72	Yok
2001-2500tl arasında	65	79,58	9,06			
2501 ve üstü	51	80,16	8,58			

Tablo 6 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile gelir düzeylerine göre çok kültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $F=,45$ ;  $p>,05$ ].

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri incelendiğinde öğretmen adaylarının genel olarak yüksek bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sadece sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet ve farklı dillerde eğitim-öğretim konularında tutumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adayların, sosyal bilgilerin doğası gereği kendilerini çokkültürlü bir eğitimci olarak gördükleri, çokkültürlü eğitimin okullarda fırsat eşitliği sağlayacağını ve tek bir kültürün hâkim olduğu sınıflardan ziyade, birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu sınıfları tercih ettikleri bulunmuştur. Yapılan farklı çalışmalara bakıldığında çokkültürlü eğitime yönelik tutumların olumlu bulunduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Damgacı ve Aydın (2013)'ün akademisyenlere yönelik yaptıkları çalışma sonucunda, öğretim görevlilerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek derecede

olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demir'in (2012), de Erciyes Üniversitesi'nde, çökkültürlü eğitimin öğretim görevlileri için önemini tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında, öğretim elemanlarının çökkültürlü eğitimi önemli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ülkemizde çökkültürlü eğitim ile ilgili çalışmalar son yıllarda hız kazanmıştır. Çoban, Karaman ve Doğan (2010) da tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin toplumdaki kültürel çeşitliliğe yönelik görüşlerini öğrenmek için yaptıkları çalışmada, öğrencilerin kültürel farklılıklara (siyasi görüş, dini görüş, engelli olma, toplumsal cinsiyet rolleri, sosyoekonomik düzey, etnik yapı) yönelik yukarıda zikredilen çalışmalarda olduğu gibi, olumlu düşünce ve görüş belirttiklerini tespit etmiştir. Türkiye'de çökkültürlük ile ilgi öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda genel olarak öğretmen adaylarının yüksek bir tutuma sahip oldukları sonucu elde edilmiştir (Coşkun, 2012; Demir ve Başarır, 2013; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Yavuz ve Anıl, 2010; Polat, 2009). Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile daha önce yapılan çalışmalar karşılaştırıldığında sonuçlar birbirine uygunluk göstermektedir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da, öğretmenlerin olumlu görüş ve yüksek bir tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çökkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri yüksek olmasına rağmen farklı kültürlerden olan insanların kendi anadillerinin seçmeli ders olarak okutulmasına katılmadıkları sonucu elde edilmiştir. Bunun sebebi olarak çökkültürlü eğitim anlayışı ile ilgili yerleşen yanlış düşünceler gösterilebilir. Çökkültürlü politikaların ayrılmaya neden olacağı düşünülmektedir. Nitekim Ünlü ve Örtlen (2013) de öğretmen adayları ile ilgili yaptıkları çalışmada, çökkültürlülük ile ilgi olumlu ve olumsuz bakış açısının olduğunu tespit etmişlerdir. Türkiye'de farklı kültürel aidiyetlere sahip bireylerin, kendi kültürel çeşitliliklerinin de yer aldığı eğitim müfredatlarını talep etmeleri, eğitimde çökkültürlük çerçevesinde fırsat eşitliği gereğince doğal bir durumdur. Bunun için de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2012 yılında, Kürtçe, Arapça gibi dillerin, seçmeli ders olarak okutulmasına öngörmüştür (Damgacı ve Aydın 2013). Eğitimde meydana gelen çalışmalar sayesinde farklılıkların temsili konusuna olumlu bakış açısının kazanılabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmen adayları toplumsal cinsiyet konusunda ülkemizde cinsiyet ayrımı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda ülkemizde cinsiyet ayrımının yüksek olması çökkültürlü toplum için olumsuz bir durumdur. Toplumsal cinsiyet konusundaki olumsuz tutumun sebebinin kültürel dinamiklerle açıklamak mümkündür. Toplumdaki kadın erkek rollerinin keskin ayrımının varlığını devam ettirmesi ve ataerkil aile yapısının hakim olması bu durumun nedenleri arasında sayılabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşları ile çökkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde yaş ve tutum düzeyleri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre öğretmen adayların yaşları arttıkça çökkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin de arttığını söyleyebiliriz. Öğretmen adayların tutum düzeylerinde meydana gelen artış yaş faktörünün ilerlemesi ve buna bağlı olarak yakın çevrede görülen farklı kültürler ile etkileşime geçilmesi ve farklı kültürlerin tanınmasının etkili olduğu söylenebilir. Damgacı ve Aydın (2013) yaptıkları çalışmada yaş değişkeninin çökkültürlü eğitime yönelik tutum üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı fakat 30-40 yaş aralığında olanların diğer yaş guruplarına göre daha yüksek bir tutum puanına sahip oldukları bulgusunu elde etmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çökkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, yapılmış diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Coşkun (2012) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, cinsiyetin çökkültürlü eğitime yönelik tutum üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını bulgulamıştır. Başka bir çalışma olan Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) da yaptıkları çalışmada cinsiyetin öğretim elemanlarının çökkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Damgacı ve Aydın (2013) da akademisyenlere yönelik yaptıkları çalışmalarında, öğretim görevlilerinin çökkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu sonuçlar çalışmanın sonuçları ile uyumaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise sosyal bilgiler öğretmen adayları sınıf düzeylerine göre çökkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığıdır. Sınıflar arasındaki farklılık, birinci sınıf ile dördüncü sınıf, ikinci sınıf ile dördüncü sınıf arasında dördüncü sınıfların lehine olduğu sonucu bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmen adayların sınıf düzeyleri arttıkça yaş ve içinde buldukları çoğulcu çevrenin etkisiyle tutum düzeylerinde pozitif yönde bir artış söz konusu olduğu söylenebilir. Aksoy ve Aksoy (2007) 'de Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitelerinde öğretmen adayları ile ilgili yaptığı çalışmada birinci sınıf ile dördüncü sınıf öğrencileri arasında kültürel farklılıklara bakış açılarında farklılıklar olduğunu ve bu farklılığın üniversiteler arasında da olduğunu tespit etmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri, sınıf ve cinsiyet düzeyinin ortak etkisine bakılarak incelendiğinde iki değişken arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum öğretmen adayların sınıf ve cinsiyet düzeyleri çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadı şeklinde değerlendirilebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri aile gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının aile gelir düzeylerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında herhangi bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Nitekim Coşkun (2012)'de din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerini incelediği çalışmasında, aile gelir düzeyinin tutum üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucunu elde etmiştir. Bu sonuç araştırma bu sonucunu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının oldukça olumlu olduğu ve öğretmen adaylarının yaş ve sınıf düzeyleri yükseldikçe tutum düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Çokkültürlülük ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, nicel çalışmalarda olumlu sonuçlara (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009; Polat 2009; Yavuz ve Anıl, 2010; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Coşkun, 2012; Demir, 2012; Demir ve Başarır, 2013; Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013), nitel çalışmalarda ise daha çok olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır (Esen, 2009; Karaçam ve Koca, 2012; Demirçelik, 2012). Esen (2009)'de öğretmenlerle gerçekleştirdiği nitel çalışmada öğretmenlerin Türkiye'deki kültürel çeşitlilik bakımından zengin olduğuna inandıklarını, fakat bölünme korkularına sahip olduklarını, diğer öğretmenlerin kültürel çeşitliliği hoş karşılamadıklarını fakat kendilerinin olumlu bakış açısına sahip olduklarını düşündükleri sonucunu elde etmiştir. Karaçam ve Koca (2012)'nin gerçekleştirdiği nitel çalışmada ise öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin incelendiği araştırmada öğretmen adayların çokkültürlülük kavramı ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve farkında olma düzeylerinin düşük olduğu, bunun sonucunda kültürel çeşitlilik ve toplumdaki farklı kimliklere olumsuz baktıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bütün bunlar değerlendirildiğinde nicel ve nitel çalışmaların bir arada kullanıldığı çalışmalar yapılarak durum daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konulabilir, farklı branş öğretmenleriyle çalışmalar yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir, bu sayede daha gerçekçi ve güvenilir sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını daha da artırmak için üniversitelerde çokkültürlülük ile ilgili dersler okutulabilir. Eğitim uygulamaları, ders materyalleri, okul ortamı, araç ve gereçler çokkültürlü eğitime göre yeniden dizayn edilebilir.

### Kaynakça

- Abbas, T. (2002). The home and the school in the educational achievements of South Asians. *Race Ethnicity and Education*, 5(3), 291-316.
- Arlı, M. & Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aksoy, N. & Aksoy, H. H. (2007). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin insan farklılıklarına ilişkin görüşlerinin eğitim sürecindeki değişimine ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme: Ankara ve Gazi Üniversiteleri örneği*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül, Gazi Osman Pasa Üniversitesi, Tokat.
- Başbay, A. & Kağnıcı, Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36, 199-212.
- Başbay, A., Kağnıcı, Y. & Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 47-60.
- Banks, J. A. (1999). *An introduction to multicultural education*. (2nd ed.) Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum and teaching*. (4th ed.) Boston: Allyn & Bacon
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th eds). Boston, MA: Pearson Publication.
- Banks, J. & Banks, C. (2007). *Multicultural education, perspectives and issues*, Hoboken NJ: John Wiley & Sons.
- Çırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Bekerman, Z. (2004). Potential and limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: Bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel. *Teachers College Record*, 106(3), 574-610.
- Bryan, S. L. & Sprague, M. M. (1997). The effect of overseas internships on early teaching experiences. *The Clearing House*, 70(4), 199-201.

- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 2(6), 80-97.
- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 33-44.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Çoban, A. E., Karaman, G. N., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-136.
- Çelikten, M. Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 207-237.
- Damgacı, F., & Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 325-341.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1454-1475.
- Demir, S. & Başarır, F. (2013). Çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Demirçelik, E. (2012). *Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gay, G. (2011). *The important of multicultural education*. In A. C. Ornstein, E.F. Pajak & S. B. Ornstein (5th Eds.). *Contemporary Issues in Curriculum*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka*, 4(17), 6-8. [http://www.elyadal.org/pivolka/17/PiVOLKA\\_17\\_02.pdf](http://www.elyadal.org/pivolka/17/PiVOLKA_17_02.pdf) adresinden 15.08.2016 tarihinde alınmıştır.
- Herron, K., Green, J., Russell, F. A. & Southard, M. (1995). Evaluation of multicultural education in schools from the teachers' perspective. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, ERIC Digest ED384635.
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M. (2005). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information and resources*. (2nd ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Karaçam, M. Ş. & Koca, C. (2012). Beden Eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 89-103.
- Karslı, M.D. & Güven, S. (2011). *Öğretmen yetiştirme politikaları*. S.A. Kilimci (Ed.) Türkiye'de öğretmen yetiştirme. s.53-83, Ankara: Pegem Akademi,
- Kaya, İ. (2007). Azınlıklar, çokkültürlülük ve Mardin. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 44-55.
- Koç Damgacı, F. & Aydın, H. (2013). Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık: Azınlık haklarının liberal teorisi*. (Çev: Abdullah Yılmaz). İstanbul: Ayrintı Yayınları.
- Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: *Reflection*. *Intercultural Education*, 19(6), 527-536.
- Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J.C. & Pearson, C.A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for multicultural. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-269.
- Mwonga, C. (2005). Multicultural education: New path toward democracy. *Re-Envisioning Education And Democracy*. December 15, 2005
- McCray, C. R., Wright, J.V. & Beachum, F. D. (2004). An analysis of secondary school principals' perceptions of multicultural education. *Education*, 125(1), 111-131.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 7(1), 55-69.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.

- Pickert, S. & Chock, P. P. (1997). Theconcept of culture in multicultural education: Views of teacher educators in the USA. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, ERIC Digest ED 437394.
- Ramsey, P. G. (2008). Historyand trends of multicultural education. *NHSA Dialog*, 11(4), 206-214.
- Sheets, R. H. & Chew, L. (2000). Preparing Chinese American teacher: Implicationsfor multicultural education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, ERIC Digest ED 446039.
- Ünlü, İ. & Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Yavuz, G. & Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Conference on New Trends in Educationand Tehir Implicationas*, 11-13 November, Antalya, 1056-1062.
- Yazıcı, S., Başol, G. & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

## 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi İnsan ve Çevre İlişkisi Konusunun Öğretimine Yönelik Etkinlik Önerileri\*

Hasan ESEN \*\*

Aysun ÖZTUNA KAPLAN \*\*\*

### Özet

Bu araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin kendilerini çevrelerinde yaşayan diğer canlıların yerine koyarak çevre sorunlarına farklı bir gözden bakmalarını sağlamak amaçlanmış ve fabllar aracılığıyla çevreye ilişkin sorumlu davranış geliştirmelerinin hedeflendiği etkinlik önerileri geliştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini "5. Sınıf Fen Bilimleri dersi İnsan ve Çevre İlişkisi konusunun öğretiminde fabl kullanımını içeren alternatif öğretim etkinliklerinin tasarımı ve uygulanması nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından altı adet fabl' a dayalı etkinlik geliştirilmiştir. Etkinlikler gerek fen eğitimi gerekse Türkçe eğitimi alanında uzman araştırmacılar tarafından incelenerek geçerliliği konusunda görüş alınmıştır. Düzeltmelerin ardından ilgili etkinlikler ünite boyunca uygulanmıştır. Sözü edilen etkinlikler 2014-2015 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin bir ilçesinde yer alan bir devlet orta okulunda, 15 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma bir eylem araştırması olup bu çalışmada sadece araştırmacılar tarafından geliştirilen söz konusu etkinlikler, bu etkinliklerin uygulama süreci ele alınmıştır. Uygulama esnasında elde edilen veriler ise bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Söz konusu etkinliklerin Fen Bilgisi öğretmenlerine yol göstereceği umut edilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Beşinci Sınıf, Çevre Eğitimi, Etkinlik Önerileri, Fabl.

\* Bu araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Fen Eğitimi Programında araştırmacılar tarafından yürütülmekte olan "Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Geliştirmede Fabl Kullanımına Örnek Bir Araştırma" adlı yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, . hasan.esen@ogr.sakarya.edu.tr

\*\*\* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D., aoztuna@sakarya.edu.tr



## 1. GİRİŞ

Doğa ile başa çıkmaya çalışan insan, bilimsel ve teknolojik imkanları kullanarak içinde bulunduğu çevre ile arasındaki uyumu bozmuştur. Toprak, su ve havanın kirlenmesiyle birlikte kirlilik etkenleri besin zinciri yoluyla bitki ve hayvan popülasyonlarına aktarılmaktadır. Sanayileşme, hızlı nüfus artışı ve kırsaldan kente göç kirliliğin artmasına neden olmaktadır. Uzun yıllar dünyaya verdiği zararların sonuçlarıyla karşı karşıya kalan insan, geleceğini garanti altına almak için doğa ile uyum içinde yaşamak gerektiğini anlamaya başlamıştır (Özkaya ve Uşak, 2009).

Çevre; sosyal, fiziksel ve doğal etkileşimlerin bir ürünüdür (Buckingham, 2008). Başka bir ifadeyle çevre, insanların ihtiyaçlarını karşıladığı, nesillerini sürdürmek için üretim ve tüketim faaliyetlerinde bulunduğu, kültürel, doğal ve yapay ortam olarak tanımlanabilir (Özkaya ve diğerleri, 2009). İnsan olarak eylemlerimiz, yaptıklarımız, iletişimimiz, kültürel uygulamalardan etkilenir. Bu uygulamalar dilbilimsel, dini, felsefi olarak bizim görüşlerimizi içerir. Şu bir gerçektir ki çevre bu uygulamalardan etkilenmektedir (Buckingham, 2008). Çeşitli dengeler üzerine kurulu olan insan yaşamının çevreyle kurduğu denge en önemli doğal dengenidir. Bu doğal dengenin halkalarında meydana gelen kopma zincirin tamamını etkilemekte ve böylece çevre sorunları ortaya çıkmaktadır. Binlerce yıldır çevresiyle uyum içinde yaşayan insan, zamanla çevreyle olan ilişkisini görmezden gelerek çevreyi bir bozulma sürecine doğru sürüklemiştir (Meriç, Afacan ve Balkan, 2009).

Dünya savaşları ve devamında yaşanan rekabetle birlikte artan sanayileşme sonucunda doğal çevre hızla tahrip edilmiştir. Nüfus artışı ve ardından gelen fosil yakıt tüketiminin artması, doğal kaynakların aşırı kullanımı insanlığın yaşamını tehdit eden en önemli sorunlar haline gelmiştir. Çevredeki tahribatın önlenmesi için insanoğluna önemli görevler düşmektedir. Doğal kaynaklar dengeli kullanılmalı ve sanayileşme dengeli olmalıdır. İnsanlara etkili bir çevre eğitiminin sağlanması ile bu bilinç sağlanabilir (Eroğlu ve Keleş, 2009).

Çevre eğitimi, toplumun tümünde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye yönelik kalıcı ve duyarlı davranış değişikliklerinin kazandırılması olarak tanımlanabilir. Çevre eğitimi, yeryüzündeki doğal kaynakları korumakla birlikte ekosistemleri de içine alarak tüm çevrenin korunmasını içerir (Eroğlu ve diğerleri, 2009). Çevre eğitiminin gerekliliği çevre sorunlarının tartışılmaya başlandığı 1970' li yılların ardından gündeme gelmiştir denilebilir. Çünkü çevre sorunları 1970' li yıllarda küresel boyutta hissedilmeye başlanmış ve çeşitli ülkelerde bu konuda konferanslar düzenlenmiştir. Bunlardan başlıcaları aşağıda belirtilmiştir.

- 1972 yılında Stockholm' de düzenlenen Birleşmiş Milletler İnsan Çevre Konferansı ile çevre eğitimi küresel boyut kazanmıştır.
- 1975 yılında UNESCO ve Birleşmiş Milletler işbirliği ile Uluslararası Çevre Eğitim Programı oluşturulmuştur.
- 1977 yılında Tiflis' te hükümetler arası çevre eğitim konferansı düzenlenmiştir.
- 1992 yılında Rio de Janeiro' da yapılan konferansta çevre eğitimine "Sürdürülebilir Kalkınma" boyutu eklenmiştir.
- 1997 yılında Selanik' te yapılan konferansta eğitimde yapılması gereken düzenlemelerin esasları oluşturulmuştur (Eroğlu ve diğerleri, 2009).

Bu tartışmalar kapsamında çevre eğitimi ivmelenmiştir. Tiflis Bildirgesi' nde çevre eğitiminin yaşam boyu süren, örgün ve yaygın eğitim süreçlerinde yer alması gereken bir eğitim şeklinde olması gerektiği vurgulanmıştır. Başlıca çevre sorunlarının yerel, ulusal ve uluslararası açıdan ele alınarak disiplinler arası yaklaşımla sunulması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin erken yaşlarda çevreye karşı duyarlı olmalarının sağlanması gerektiği belirtilmiş, çevre sorunlarının karmaşıklığından dolayı eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerinde durulmuştur (Eroğlu ve diğerleri, 2009).

Ülkemizde 1999 yılında Çevre Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında yapılan anlaşma ile ders programlarında zorunlu çevre konuları getirilmesi kararlaştırılmıştır. 2005 yılında yenilenen ilköğretim ders programlarına çevre ile ilgili konulara daha fazla oranda yer verilmiştir (MEB, 2005). 2013' te Fen Bilimleri öğretim programının revizyonu ile birlikte programda çevreye ilişkin kazanımlar, öğrencilerin çevre sorunlarının farkında olmaları ve bunların önlenmesine yönelik çözüm önerileri sunmak boyutlarıyla ele alınmıştır (MEB, 2013).

Ülkemizde çevre eğitimi önemi geç anlaşılan konulardan birisidir. Bu sebeple ders müfredatlarına girmesi de uzun sürmüştür. Çevre eğitiminin öneminin anlaşılmasıyla birlikte devlet kurumları ve sivil toplum örgütlerince bu konu tartışılmış, raporlarla öneriler sunulmuştur. Yine bu alanda birçok tez ve makale yazılmıştır. Çevre eğitiminde fabllarla ilgili çalışmaya rastlanmamıştır.

Fabl, "Kahramanları çoğunlukla hayvan ve bitki gibi varlıklardan oluşan genellikle soyut bir düşünceyi somut bir örnek etrafında benimsetmeye çalışan hareketli öykülerdir." (Yalçın ve Aytaş, 2005: 127). Gerek fablların öğreticilik özelliğinden gerekse uygulamanın yapıldığı yaş grubuna hitap eden bir tür olmasından dolayı bu konunun öğretiminde fabl kullanımı tercih edilmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "5. Sınıf Fen Bilimleri dersi İnsan ve Çevre İlişkisi konusunun öğretiminde fabl kullanımını içeren alternatif öğretim etkinliklerinin tasarımı ve uygulanması nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.

### 1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada ortaokul çevre konularının daha etkili bir şekilde öğretilmesine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Çevre konularının öğretiminde alternatif bir etkinlik olarak fablların kullanımının çevre eğitimindeki etkililiği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada etkinlik önerileri ve etkinlikler hakkındaki öğrenci görüşleri sunulmuştur.

Çalışmada oluşturulan etkinliklerin Fen Bilimleri derslerinde kullanılmasının, konunun öğretiminde kullanılan yöntemlerin çeşitlenmesi açısından fayda sağlayacağı, fen bilimleri öğretmenlerine alternatif etkinlik sunacağı düşünülmektedir.

Çevre üzerine fabllarla çalışmanın ise insanların çevrenin tek sahibi olmadığı düşüncesini başarılı bir şekilde vermesi açısından bu konunun öğretiminde faydalı olacağı söylenebilir.

## 2. YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya farklı alanlarda çalışan mühendis, yönetici, insan kaynakları uzmanı gibi uygulamacı kişiler tarafından kullanılır. Eylem araştırması, uygulamacının gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da önceden ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 295). Bu çalışmada söz konusu eylem araştırması sürecinde tasarlanan etkinlikler tanıtılmış ve bu etkinliklere ilişkin öğrenci görüşleri sunulmuştur.

### 2.1 Veri Toplama Süreci

Çalışmada araştırmacılar tarafından altı adet 'fabl' a dayalı etkinlik geliştirilmiştir. Etkinlikler gerek fen eğitimi gerekse Türkçe eğitimi alanında uzman araştırmacılar tarafından incelenerek geçerliliği konusunda görüş alınmıştır. Düzeltmelerin ardından ilgili etkinlikler ünite boyunca uygulanmıştır. Uygulamanın ilk aşamasında üç tane bütün halinde fabl (Toprağın Haykırışı, Temiz Gezegen, Yıl 2050) öğrencilerle birlikte incelenmiş; ardından fablda gerçekleşen olayları irdeleyen sorular sınıfta tartışılmıştır. Bu fabllarla öğrencilerin çevresel sorunların farkına varmaları sağlanmıştır. Bir sonraki aşamada iki tane yarım bırakılmış fablı (Balık ile Leylek, Gökyüzünün Hâkimleri) bireysel olarak öğrencilerin tamamlamaları istenmiştir. Ardından tamamlanan her bir fabl sınıfta incelenmiş ve üzerinde tartışılmıştır. Son olarak öğrencilerden çevre sorunları ile ilgili tamamen kendi yaratıcılıklarına dayanan bir fabl oluşturmaları istenmiştir. Bunun için üç farklı temayı barındıran küpler hazırlanmıştır. Bu küplerin yüzeylerinde ilgili temaya ilişkin resimler bulunmaktadır. Birinde canlılar, birinde yaşam alanları, birinde de çevre sorunlarına temel oluşturan unsurlar resmedilmiştir. Öğrencilerin her biri üç zarı birden atarak gelen resimlerden yola çıkarak karakterlerini, olayın geçtiği yaşam alanlarını ve gerçekleşmesi muhtemel olayları belirleyerek fabllarını oluşturmuşlardır. Bu çalışmanın ardından ortaya çıkan fabllar da sınıfta paylaşılmış ve tartışılmıştır.

### 2.2 Çalışma Grubu

Bu çalışma Sakarya iline bağlı bir ilçenin köyündeki devlet okulunda 5. sınıfta okuyan 15 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma 2014-2015 Eğitim Öğretim yılının 2. döneminde yapılmıştır.

### 2.3 Veri Toplama Araçları

Yapılandırılmış Görüşme Formu: Öğrencilerden uygulanan etkinliklerle ilgili görüşlerini almak için yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 5. Sınıfta çalışma yapıldığı için yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Formda öğrencilere aşağıda belirtilen sorular ve bu sorulara cevap teşkil edecek seçenekler (öğrencilerin kendilerine yakın buldukları ifadeleri seçmesi şeklinde) yöneltilmiştir. Aşağıda bu sorulara yer verilmiştir.

1. Fablları nasıl buldun?
2. Bu çalışmanın sana bir şey kattığını düşünüyor musun?

3. Fabllarla çalışırken kendini oradaki canlıların ve doğanın yerine koydun mu? Neler hissettin?
4. Bu çalışmayı yapmadan önce ve sonra çevre sorunları ile ilgili düşüncelerinde bir fark oluştu mu? Bunlar neler?

### 3. BULGULAR

Bu kısımda çevre eğitimine yönelik hazırlanan alternatif öğretim etkinlikleri tanıtılmış, ardından bu etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

#### 3.1 Fabla Dayalı Alternatif Öğretim Etkinlikleri

Fabl' a dayalı alternatif öğretim etkinlikleri üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada tam metinden oluşan fabllar öğrencilerle birlikte incelenmiştir. Ardından fablların sonunda yer alan analiz soruları sınıfta tartışılmıştır. İkinci aşamada yarım bırakılmış metinlerden oluşan fabllar öğrencilerle birlikte okunmuş ardından her bir öğrencinin ayrı ayrı yarım bırakılan fablları tamamlamaları istenmiştir. Üçüncü aşamada ise önceden hazırlanan ve üzerinde görseller olan zarlar öğrenciler tarafından atılmış ve öğrencilerden kendilerine gelen temaları kullanarak fabl oluşturmaları istenmiştir. Söz konusu etkinliklerle ilgili ayrıntılı açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

##### 3.1.1 Tam Metin Fabl Etkinlikleri

**Tablo 1.** Tam metin fabl konuları ve ilişkili olduğu kazanımlar

FABL' IN ADI	FABL' DAKİ KAKTERLER	KONUSU	İLGİLİ OLDUĞU KAZANIM
<b>Toprağın Haykırışı (Ek 1)</b>	Toprak, insan, diğer canlılar	İnsanların bilinçsiz davranışlarıyla toprak kirliliği had safhaya ulaşır. Toprak bu durumdan yakındır.	İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.
<b>Temiz Gezen</b>	Minik (köpek) Jodi (köpek)	Çöplerle dolu evde yaşayan Minik, rüyasında gördüğü gezegende yaşayan Jodi ile yaşadığı kirli çevre hakkında konuşur.	İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.
<b>Yıl 2050</b>	Arı ve Mantar	Fablda Arı çiçek bulamamaktan, Mantar da zehirli değilken artık zehirli olmaktan yakındır.	İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.

Çevre sorunlarının neler olduğu ve bu sorunların diğer hayvanlara verdiği zararları anlatması açısından bu fabl metinleri tercih edilmiştir. Üç fabl metni de diğer hayvanların sorunlar karşısında neler yaşadığını anlatmaktadır. İlk iki fabldan farklı olarak 'YIL 2050' metni bu sorunların devam etmesi durumunda gelecekte neler olabileceğine ilişkin öğrencilere fikir vermektedir. Etkinlik sürecince her bir fabl metni ayrı ayrı bir ders saatinde öğrencilerle birlikte okunarak tartışılmıştır. Öncelikle fabl metinleri öğrencilerle okunmuş, ardından metinlerin ardında yer alan irdeleme soruları sorularak öğrencilerin fabl hakkındaki görüşleri alınmıştır. Tartışma ses kaydına alınarak incelenmiştir.

**Tablo 2.** Yarım bırakılmış metin fabl konuları ve ilişkili olduğu kazanımlar

FABL' IN ADI	FABL' DAKİ KAKTERLER	KONUSU	İLGİLİ OLDUĞU KAZANIM
<b>Balık ile Leylek (Ek 2)</b>	Balık ve Leylek	Göç ederken bir nehre uğrayan Leylek, balıktan nehrin kirli olduğunu öğrenir. Bu aşamadan sonra fabl öğrenciler tamamlar.	Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.
<b>Gökyüzünün Hâkimleri</b>	Kuşlar ve İnsanlar	Gökyüzünde kirliliğin artmasına dayanamayan kuşlar bu sorunu çözmek için çare ararlar. Sonraki kısım öğrencilere bırakılmıştır.	Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.

Öğrencilere kirliliğin yalnızca toprakla sınırlı olmadığını fark ettirmek, su ve hava kirliliğinin de olduğunu kavramaları için bu fabl metinleri oluşturulmuştur. Metinlerden birinde su kirliliğine diğesinde ise hava kirliliğine değinilmiştir. Etkinliklerin her biri 2 ders saatinde tamamlanmıştır. Birinci derste metin okunmuş, ardından öğrencilerle tartışılmıştır. Diğer derste ise öğrencilerin eksik metinleri tamamlamaları sağlanmıştır.

### 3.1.3 Serbest Fabl Yazma Etkinlikleri

Bu aşamada öğrencilerden kendi serbest fabllarını yazmaları istenmiştir. Bu amaçlar Şekil 1’de fotoğrafları verilen zarlar hazırlanmıştır. Bu üç zardan birincisi canlıları, ikincisi yaşam alanlarını, üçüncüsü ise bazı insan davranışlarını temsil etmekte olup zarın her bir yüzeyinde bu temaya uygun fotoğraflar yer almaktadır.

1. zar da kullanılan görseller: kaplumbağa, deve, yunus, kutup ayısı, tavşan, kuş
2. zar da kullanılan görseller: parfüm sıkın bir kişi, çevreye çöp atan kişi, hayvan seven kişi, denizi kirleten insanlar
3. zar da kullanılan görseller: buzullar, orman, çöl, deniz

Bu etkinlikte amaç öğrencilerin zarları attığında üst tarafta kalan görselleri bir arada anlamlandırarak bir kurgu oluşturmaları ve bu kurguya uygun bir fabl yazmalarını sağlamaktır. Bu aşamada onlardan tamamen serbest bir fabl yazmaları da beklenebilir. Ancak bu durumda öğrencilerin en bilindik, daha önceden aşına oldukları bir konuyu baz almaları ve buna göre fabl oluşturmaları riskinin önüne geçmek için şekil 1’ deki zarlar hazırlanmış ve kullanılmıştır. Böylece karşlarına çıkan görseller arasında anlamlı ilişkiler kurup kuramadıkları da ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tablo 3’te her bir öğrencinin kendi fabllarını yazmak için karşlarına gelen temalar ve oluşturdukları fablların kısaca konuları özetlenmiştir.



Şekil 1. Üçüncü aşamada öğrencilerin fabl yazmak için kullandığı zarlar

Tablo 3. Öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu fablların temaları

ÖĞREN CİLER	ÖĞRENCİLERE GELEN TEMALAR	FABL İSİMLERİ	FABLLARIN KONUSU		
Öğrenci 1	Yunus	Çöl	Deniz kirliliği	Denizin haykırışı	Artan deniz kirliliğini Yunus önlemek için çare bulur.
Öğrenci 2	Deve	Çöl	Çevreyi kirleten insan	Yürüyüşün kirliliği	Çölde kamp kuran insan ateşi söndürmez ve yangın çıkar.
Öğrenci 3	Deve	Orman	Çevreyi kirleten insan	Çevre kirliliği	Bir şehre giden deve oranın neden kirli olduğunu hesabını insanlara sorar.
Öğrenci 4	Tavşan	Kutup	Hayvan seven insan	Tavşanlar ve İnsanlar	Kutupları kirleten insanlarla tavşanların mücadelesini konu edinmektedir.
Öğrenci 5	Kuş	Kutup	Parfüm sıkın insan	Buzullara giden papağanlar	Yaşadıkları yer kirli olan papağanlar başka bir yere göç etmiştir
Öğrenci 6	Tavşan	Orman	Çevreyi kirleten insan	Tavşanların zorlu hayatları	Tavşanların insanlara çevre ile ilgili ders vermesi konu edilmiştir.
Öğrenci 7	Kutup ayısı	Çöl	Çevreyi kirle-	Çölde yaşam	Kutup ayısı çevreyi kirle-

			ten insan		ten insanlara bir ders verir. Sonra araları düzelir.
<b>Öğrenci 8</b>	Yunus	Çöl	Parfüm sıkın insan	Çöl faciasında olanlar	Bazı hayvanlar parfüm yüzünden ölür. Hikaye Yunus la insanlar arasında devam eder.
<b>Öğrenci 9</b>	Yunus	Deniz	Çevreyi kirleten insan	Denizler	İnsanlar gemiden denize çöp atar. Balıklarda insanlara tuzak kurar.
<b>Öğrenci 10</b>	Kaplumbağa	Çöl	Parfüm sıkın insan	Kaplumbağa' nın rahatsızlığı	Parfüm sıkıp balık tutan insanlar bir gün oltalarında ölü kaplumbağa görürler.
<b>Öğrenci 11</b>	Tavşan	Çöl	Çevreyi kirleten insan	Çevre kirliliği	Yuvasından çıkan tavşan birçok canlının öldüğünü görmüştür. Bunu insanların yaptığını öğrenince çare aramaya başlar.
<b>Öğrenci 12</b>	Deve	Çöl	Deniz kirliliği	Sahil kenarı	Sahil kenarına gelen deve çöpler yüzünden su içemez. Sahibiyle bunu insanlara anlatmaya karar verir.
<b>Öğrenci 13</b>	Kaplumbağa	Deniz	Hayvan seven insan	Kaplumbağa' nın çözümü	Yaşadığı gölün kirlendiğini fark eden kaplumbağa afişlerle insanlara bunu anlatmaya çalışır.
<b>Öğrenci 14</b>	Yunus	Orman	Parfüm sıkın insan	Yunus' un yaşamı	Yunus göç eder. Her gittiği yerin kirliliğini görür. Çaresiz bir şekilde yuvasına geri döner.
<b>Öğrenci 15</b>	Kaplumbağa	Orman	Hayvan seven insan	Hayvan seven insanlar	Kaplumbağa ile insanların dostluğunu anlatılmaktadır.

### 3.2 Uygulanan Etkinliğe Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere uygulanan etkinliğin sonunda etkinlik ile ilgili ve etkinliğin öğrencilere kazandırdıkları ile ilgili sorular sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 4-8 arasında özetlenmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin yapılan etkinlikleri olumlu karşılayıp karşılamadıklarına ilişkin görüşleri

Öğrenci Cevapları	Sıklık
Yararlı	15
Güzel	14
Ders verici	12
Eğlenceli	12
Farklı	8
Etkili değil	0
Anlaşılması zor	0

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin fablları olumlu karşıladıkları yararlı ve ders verici buldukları görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu 7 seçenektan olumlu olan 5 seçeneği işaretlemişler. Olumsuz olan 2 seçeneği ise hiçbir öğrenci işaretlememiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin etkinliklerin kendilerine kattıklarına ilişkin görüşleri

Öğrenci cevapları	Frekans (N)
Evet katkı sağladı. Çevre ile ilgili daha bilinçli oldum.	15
Hayır katkı sağlamadı. Çevre ile ilgili davranışlarımda değişiklik olmadı.	0

Öğrencilerin ikinci soruya verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin hepsinin “Çevre ile ilgili daha bilinçli oldum.” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin kişisel analogi yapma durumlarına ilişkin görüşleri-1

Öğrenci cevapları	Frekans (N)
Kendimi toprağın yerine koydum.	15
Kendimi leyleğin yerine koydum.	14
Kendimi kuşların yerine koydum.	13
Kendimi balığın yerine koydum.	13
Kendimi köpeğin yerine koydum.	12
Kendimi arının yerine koydum.	11
Kendimi mantarın yerine koydum.	11

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun kendilerini fabllardaki toprağın ve canlıların yerine koyduğu görülmektedir. En düşük sıklığın 11 olduğu gözlemlenirse 15 öğrenciden 11’inin fabllarda geçen tüm karakterlerle kişisel analogi yaptığı, tamamının kendilerini toprağın yerine koyduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin kişisel analogi yapma durumlarına ilişkin görüşleri-2

Öğrenci cevapları	Frekans (N)
Evet. Onlara üzüldüm.	14
Evet. Onlara hak verdim.	14
Evet. Hayvanların yaşam alanına zarar vermemeliyiz.	13
Evet. İnsanlara kızgınlar.	12
Evet. Hayvanları avlamamalıyız.	11
Hayır. Kendimi onların yerine koymadım.	0

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin kendilerini fabllardaki canlıların yerine koydukları ve onlarla kişisel analogi yaptıkları görülmektedir.

**Tablo 8.** Öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin bakış açıları

Öğrenci cevapları	Frekans (N)
Evet. Çevre sorunlarını ve diğer canlıları daha iyi anladım.	14
Hayır. Çevre ile ilgili düşüncelerim aynı kaldı.	1

Yukarıdaki tablo incelendiğinde bu çalışma ile öğrencilerin çoğunluğunda (bir öğrenci hariç) çevre ile ilgili olumlu bir farklilik, çevre sorunlarına ilişkin farkındalık yarattığı söylenebilir. Hayır cevabını veren öğrencinin ise etkinlikleri eğlenceli bulmadığını bu yüzden hayır cevabını işaretlediği düşünülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

“5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi İnsan ve Çevre İlişkisi Konusunun Öğretimine Yönelik Etkinlik Önerileri” nin konu edildiği bu çalışmada öğrenciler fabllarla yapılan bu etkinlikleri olumlu karşılamışlardır. Bu etkinliklerle dersin daha eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir (Tablo 4).

Tablo 5-6 incelendiğinde, öğrencilerde hem davranış hem de düşünce açısından olumlu değişimlerin olduğunu söyleyebiliriz. Çevre üzerine davranış değişikliğinin araştırıldığı farklı bir çalışmada öğrencilerin davranışlarının değişmesine rağmen alışkanlıkları nedeniyle duyarlı davranış geliştiremedikleri tespit edilmiştir (Kuhlemeier, Van Den Bergh ve Lagerweij, 1999). Buna rağmen başka bir çalışmada ise öğrencilerin hazırladıkları projelerle çevre ile ilgili olumlu davranış geliştirdikleri tespit edilmiştir (Lomino, 2002).

Tablo 7 incelendiğinde öğrenciler fabllarda diğer canlıların yaşadığı olumsuz durumların farkına varmış ve kendilerini onların yerine koyduklarını ifade etmişler. Ayrıca kendilerini diğer canlıların yerine koyduklarını ifade ederek empati kurabilme yeteneklerinin geliştiğini söyleyebiliriz. Yapılan bazı araştırmalarda öğrencilerin örnek olaylarda geçen olaylarda olayın kahramanı ile empati kurarak olayları çözmeye çalıştıkları ifade edilmiştir (Kostova ve Atasoy, 2008). İnsan faaliyetlerinden diğer canlıların olumsuz etkilendikleri kanısına öğrencilerin vardığını söylenebilir.

Tablo 8 incelendiğinde, öğrenciler çevre sorunlarını daha iyi anladıklarını belirtmişler. Farklı yaş gruplarında yapılan ve çevreyle ilgili farkındalığın araştırıldığı çalışmalarda genelde öğrencilerin çevre problemlerinin ve bunların insanlarla ilişkilerinin farkında oldukları tespit edilmiştir (Korhonen ve Lappalainen, 2004). Bazı araştırmalarda ise öğrencilerin çevre sorunları ile ilgili yeterli farkındalıkta olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Benzer, 2010).

Çevre eğitimi konusunun öğretiminde düz bir şekilde kitaptan okuma yapılmasının yerine farklı alternatif etkinliklerin kullanılmasının daha faydalı olacağını söyleyebiliriz. Fabllarla çevre eğitiminin işlenmesiyle öğrenciler çevre konularını hem daha iyi anlamış hem de diğer canlıların gözünden çevreye bakabilme yetisine sahip olmuş oldukları ifade edilebilir.

#### Kaynakça

- Benzer, E. (2010). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımıyla Hazırlanan Çevre Eğitimi Dersinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlığına Etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Buckingham S., Turner M. (2008). *Understanding Environmental Issues*. London: Sage Publications Ltd.
- Eroğlu, B., Keleş, Ö. (2009). *Fen Eğitiminde Çevre*. Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- Korhonen, K., & Lappalainen, A. (2004). *Examining the environmental awareness of children and adolescents in the Ranomafana region, Madagascar. Environmental Education Research, 10(2), 195-216.*
- Kostova, Z., & Atasoy, E. (2008). *Çevre eğitiminde başarılı öğrenme yöntemleri. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4(1), 49-78.*
- Kuhlemeier, H., Van Den Bergh, H., & Lagerweij, N. (1999). *Environmental knowledge, attitudes, and behavior in Dutch Secondary Education. Journal of Environmental Education, 30(2), 4-14.*
- Lomino, J.A. (2002). *A study of the reported long-term attitudinal and behavioral effects of an eighth-grade environmental education Project and the development of an innovation con figuration to promote environmental education.*, Andrews University, Michigan, USA.
- MEB. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB. (2013). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Meriç, G., Afacan, Ö., Balkan, Kıyıcı, F. (2009). *Fen Eğitiminde Çevre*. Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- Özkaya, A., Uşak, M. (2009). *Fen Eğitiminde Çevre*. Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005), *Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## EKLER

### 1. TOPRAĞIN HAYKIRIŞI METNİ



#### TOPRAĞIN HAYKIRIŞI

" Ben içinde birçok canlıyı, dağları, ovaları hatta koca okyanusları dahi barındıran toprağım. Yakın zamana kadar sakindim. Ancak şu sıralar çok hiddetleniyorum. Sınırdan tir tir titriyorum. Benim bu halimi görenler kaçacak delik arıyorlar. Ben de sizler gibi bu halimi sevmiyorum ama yaşadıklarımı bir bilseniz bana hak verirdiniz. Durun anlatayım: ...

Ben üzerimdeki otlarla koyun, geyik, inek gibi canlıların karnını doyururdum. Ağaçlarımla kuşlara yuva olurdum. Üzerimdeki sularla canlıların susuzluğunu giderirdim. İnsanlara sayısız yiyecekler verir, onların karınlarını doyururdum. Ev yapınlar diye ağaçlarımla verirdim. Hayat benim için çok keyifliydi. Canlılar benden faydalanıyordu bu ne kadar güzeldi. Onları mutlu, neşeli görünce bende mutlu oluyordum.

Günler günleri yıllar yılları kovaladı. Üzerimde yaşayan canlılardan özellikle insanlar bana değer vermemeye başladı. İnsanların sayısı artmaya diğer canlıların sayısı azalmaya başladı. Ne yazık ki artık bazı canlıları göremez olduk. İnsanlar koca makinelerle gelip ormanlarımı yok etmeye başladılar. Üzerime koca koca betonlar dikmeye ve üzerime aşırı derecede çöp atmaya başladılar. Maden bulma derdiyle her yerimi delik deşik ettiler. Hele hele üzerime attıkları piller ve döktükleri deterjanlar, asitler, petrol ürünleri beni zehirliyordu. İnsanların bu yaptıkları beni çok kızdırdı. Artık diğer canlıların yüzü gülmez oldu. Onlarda da ve bende de neşe kalmadı. Ağaçlarım eskisi gibi değildi. Onlara sunduğum yiyeceklere bir haller oldu. Nehirlerim, göllerim kurumaya yüz tuttu.

İnsanlar akıllanır diye bazı uyarılarda bulundum. Ama geçen yıllara rağmen onlarda düzelme yoktu. Hatta bu hataları daha da arttı.

İşte sürekli titrememin nedeni bu. İnsanların hatalarını anlayıp bunlardan vazgeçmelerini bekliyorum. İnsanlar sırf kendi mutlulukları için beni ve diğer canlıları yok edemezler. Hatalarıyla zincirin halkalarını kopardılar. Eğer insanlar hatalarını anlayıp beni kirletmekten vazgeçerlerse bende titremeyi bırakacağım. Umuyorum ki insanlar bu davranışlarını bırakırlar. Bende o ilk zamanlarımdaki sakin ve mutlu halime dönebileyim. "

"İnsanların sayısı artmaya, diğer canlıların sayısı azalmaya başladı." Cümlesinden ne anlıyorsunuz?

Hikayede toprağı kızdıran durumlar neler?

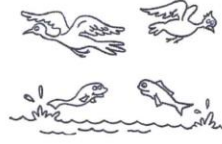
Toprağın sürekli titremesinden ne anlıyorsunuz?

Bu hikayeden çıkarılacak sonuç nedir?



## 2. BALIK İLE LEYLEK METNİ

1



### BALIK İLE LEYLEK

**Balık:** Merhaba leylek kardeş yolculuk mu var?

**Leylek:** Evet balık kardeş göç ediyoruz da çok susadık, nehirden su içelim dedik.

**Balık:** Ben sizin yerinizde olsaydım buradan su içmezdim.

**Leylek:** Nedenmiş o? Hem sen bu suda yaşıyorsun.

**Balık:** Benim bu sudan başka gidecek yerim yok ki. Ayrıca görmüyor musun nehirdeki çöpleri?

**Leylek:** Görüyorum görüyorum. Bu çöpler nasıl geldi buraya, bu felakete kim sebep oldu?

**Balık:** Sorma leylek kardeş, dinle öyleyse anlatayım: ...

Leylek: Nasıl annot bakalım.

Balık: İnsanlar bu nehre kamyonlarla çöp getiriyor.

Leylek: İnsanların çöplükleri yokmuş mu da bu nehre getiriyorlar.

Balık: İşte insanlar bu kadar insafsızmıştı.

Leylek: Sizde bizim gibi göç edin.

Balık: Edemiyoruz annemiz - babamız burada çöpler nedeniyle kayıya vurup çöplükten öldüler.

Leylek: İyi Allah kolaylık versin.

Balık: Aslında bizde bu nehrden gide biliriz.

Leylek: Bence büyük okyanusa gidin hem oraya çöp atmok yasak.

Balık: Tamam bütün balıklara söyledim.

Leylek: Hadi iyi o zaman başlıyoruz.

## Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirliği

Ahmet AKIN\*

Sadık YILMAZ\*\*

Yasemin ÖZEN \*\*\*

Saranda RABA \*\*\*\*

Yakup ÖZHAN \*\*\*\*\*

### Özet

Bu araştırmanın amacı Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'ni (SCDPİÖÖ; Liddle & Carter, 2015) Türkçe'ye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğini incelemektir. Araştırma 149 (erkek: 63 kız: 86) ilkokul, ortaokul ve lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. 12 maddeden oluşan Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Türkçe Formu 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Doğrulayıcı faktör analizinde tek boyutlu modelin iyi uyum verdiği görülmüştür ( $\chi^2= 96.87$ ,  $sd= 54$ ,  $RMSEA= .073$ ,  $SRMR= .051$ ,  $CFI= .93$ ,  $IFI= .93$ ,  $GFI= .90$ ). Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .57 ile .73 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş, geçerlik, güvenirlilik, doğrulayıcı faktör analizi.

---

\* Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik ABD, aakin@sakarya.edu.tr

\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD, msdkylmz@gmail.com

\*\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD  
ysmn\_6926@hotmail.com

\*\*\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD,  
saranda.raba@ogr.sakarya.edu.tr

\*\*\*\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD,  
yakupozhan93@gmail.com

## 1. GİRİŞ

İyi oluş kavramı özerklik, çevresel hakimiyet, pozitif ilişkiler, yaşam amacı; bireyin kendini kabul etmesi ve potansiyelini fark etmesi olarak ifade edilebilir (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012). Keyes (2002) bir çalışmada iyi oluş kavramını psikolojik, duygusal ve sosyal iyi oluş olarak ele almaktadır. Psikolojik iyi oluş; Ryff ve Keyes (1995) bireyin yaşam amacının farkında olması, kişiler arası olumlu ilişkiler geliştirmesi, sürdürmesi; Keyes, Shmotkin ve Ryff (2002) bireyin yeteneklerinin, becerilerinin farkında olması, benliğini olumlu algılaması şeklinde tanımlarken; kavramı literatüre ilk kazandıran Bradburn (1969) ise olumlu ve olumsuz duygular olarak ele almaktadır. Psikolojik iyi oluşun öz-kabul, diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hakimiyet, yaşam amaçları ve bireysel gelişim olmak üzere altı boyutu vardır (Ryff, 1989a).

Keyes (2002) duygusal iyi oluşu hayattaki pozitif duyguların varlığını ya da yokluğunu yansıtan belirtiler olarak ifade etmekte ve bu belirtileri, kullandığı ölçeğe verilen cevaplardan hareketle pozitif etkilerin varlığı (bireylerin olumlu ruh halinde olması), negatif etkilerin yokluğu (bireylerin ümitsiz olmaması) ve algılanan yaşam doyumu olarak ele almaktadır. Shin, Lee ve Miller-Day (2013) ise duygusal iyi oluşu öz-yeterlik ve depresif semptomlar olarak ele almaktadır. Ecclestone (2012) duygusal ve psikolojik iyi oluşu; esneklik, sabır, iyimserlik, anlık olarak yeteneklerini kullanma, desteklenme, sevilme, saygı duyulma, duygu düzenleme becerileri, duygusal zeka, empati, sakinlik, merhamet ve bireyin kendisini diğer insanlarla kıyaslamaması kavramlarına bir şemsiye olarak gördüğünü ifade etmektedir. Bireyin mutluluğu üzerine yapılan araştırmalarda psikolojik iyi oluş ve olumlu duygulanım konuları incelenmektedir (Tuzgöl Dost, 2007). Alanyazın incelendiğinde psikolojik iyi oluşun, sır saklama (Deniz, & Çok, 2010); stres (Eryılmaz, 2009); esneklik (Sagone & De Caroli, 2013); yaşam doyumu (Özpolat, İşgör, & Sezer, 2012) ve uyumsal başa çıkma stratejileri (Gloria, Castellanos, Scull, & Villegas, 2009) gibi kavramlarla incelendiği görülmektedir.

Çocuğun psikolojik iyi oluşunu etkileyen kavramlardan biri stres olabilir. Eryılmaz (2009) stresin bireyin psikolojik iyi oluşunu önemli bir şekilde etkilediğini ifade etmektedir. Sweeting ve West (1995) tarafından yapılan bir araştırmada aile içerisindeki stres ve çatışmalar, çocuklarda psikolojik iyi oluş, sağlık problemleri ve düşük özgüven ile ilişkilendirilmektedir.

Uluslararası literatürde psikolojik iyi oluşun incelendiği çalışmalar genellikle ergenler üzerinde yapılmıştır. Ergenlerin incelendiği bir araştırmada anne babası birlikte yaşayan bireylerin, anne babası boşanmış bireylere göre psikolojik iyi oluş puanlarının yüksek olduğu, okul ve aile desteğinin psikolojik iyi oluşu pozitif yönde yordadığı bulunmuştur (Xu, Bektashi, & Tran, 2010).

Çocukların duygusal iyi oluşunu etkileyen kavramlardan birisi anne-baba ve çocuk iletişimi olabilir. Sümer ve Şendağ (2009) ebeveynleri tarafından sevilen, değer verilen, ebeveynleri ile güvenli bağlanma oluşturan çocukların başarı için gerekli özgüveni kazandığını aynı zamanda da psikolojik sağlıklarını koruduğunu ifade etmektedir. 9-12 yaşlar arası çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada, ebeveynin çocuk yetiştirme davranışlarının çocuk ve ergenin duygusal iyi oluşu ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Roelofs, Meesters, Huurne, Bamelis, & Muris, 2006). Ebeveynin duygusal erişilebilirliğinin incelendiği bir başka araştırmada çocuğun ebeveynlerine ilişkin ve ebeveynlerin çocuğuna ilişkin duygusal erişilebilirlik bildirimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Gökçe, 2013). Ergenlik dönemi kapsamında Shin, Lee ve Miller-Day (2013) tarafından yapılan bir araştırmada ise anne-ergen iletişiminin gençlerin duygusal iyi oluşunu (öz yeterliğini pozitif yönde anlamlı düzeyde; depresif semptomlarını ise negatif yönde anlamlı düzeyde) yordadığı bulunmuştur.

Çocukların duygusal iyi oluşunu öğretmenler de etkileyebilir. Kalisch (2012) tarafından çocuklarda duygusal ve sosyal iyi oluşun birlikte incelendiği bir araştırmada öğretmenlerin, okulun duygusal ve sosyal iklimini değiştirmesi ve öğrencilerin formal öğrenme kaynaklarını şekillendirmesi açısından önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Yörükoğlu (1978) sorunlarını yardım almadan çözmeye çalışan çocukların tedirgin ve mutsuz olabileceğini ve yaşlılarından geri kalabileceğini belirtmektedir. Bu kapsamda Tuzgöl Dost (2007), psikolojik iyi oluş kavramının danışanın anlam ve amaç bütünlüğü bulmasına yardımcı olduğunu aynı zamanda psikolojik danışmanın, psikolojik danışma ve müdahale çalışmalarında hedef belirlediğini ifade etmektedir. Alanyazın incelendiğinde, iyi oluş düzeyinin artırılmasında İtalyan Psikiyatrist Giovanni Fava tarafından geliştirilen Türkçeye 'Enselik Terapisi' ya da 'İyi Oluş Terapisi' olarak çevrilen Well-being Therapy (WBT) kullanılabilir (Fava, Rafanelli, Cazzaro, Conti, & Grandi, 1998; Fava & Ruini, 2003; Doğan, 2015). Bu kapsamda çocukların duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyi belirlenerek, sorunların ortaya çıkmaması için erkenden harekete geçilerek önleyici müdahaleler yapılabilir.

Ryff (1989b) tarafından geliştirilen ve Akın (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve Diener ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilen ve Telef (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği üniversite öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde ülkemizde çocukların psikolojik ve duygusal iyi

oluş düzeyini ölçen çalışmaya ulaşılammıştır. Fakat yurtdışında bu konu çerçevesinde araştırmalar yapılmakta ve psikoloji sahasında çalışmalar yürüten araştırmacılar tarafından çocuklarda iyi oluş, çocuklarda psikolojik ve duygusal iyi oluş gibi kavramlar incelenmektedir. Bu çalışmanın amacı Türk kültürüne uygun ve Türkiye’de kullanılabilir, çocuklarda duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyini saptayacak bir ölçek uyarlayarak, bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Bu çalışmanın gelecekte yapılacak araştırmalar için yararlı olacağı ve çocukların duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyinin tespiti ve duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyinin geliştirilmesi amacıyla yapılacak çalışmalarda kullanılabilmesi açısından önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Çalışma Grubu

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik analizleri, 63 erkek 86 kız olmak üzere 149 ilkokul, ortaokul ve lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Sınıfları 4 ile 11 arasında değişen katılımcıların yaş aralığı 9-16 arasındadır.

### 2.2 Veri Toplama Aracı

Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (SCDPİÖ; Liddle, & Carter, 2015) tarafından geliştirilmiş tek boyutlu bir ölçme aracıdır. 12 maddeden (örneğin; Duygusal açıdan kendimi iyi hissediyorum) oluşan bu ölçek, 5’li likert tipi bir derecelendirmeye (1 Asla – 5 Her zaman) sahiptir. Yükselen puanlar çocukların duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Uyum geçerliği çalışmasında, Dubois Öz-saygı Ölçeği ile Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği arasında pozitif ilişki ( $r = .69$ ) bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

### 2.3 İşlem

İlk olarak, ölçeği uyarlamak için elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Bu işlemin ardından ölçek 2 öğretim üyesi tarafından önce Türkçeye çevrilmiş, daha sonra tekrar İngilizceye çevrilerek, çeviri ile orijinal form arasındaki tutarlılık incelenmiş ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Daha sonra ölçeğin denemelik Türkçe formu, 2 öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Birden fazla anlam içeren veya açık olmayan ifadeler tespit edilmiştir. Son aşamada ise Türkçe form eğitim bilimleri anabilim dalında görev yapan 3 öğretim üyesi tarafından tartışılarak düzeltmeler yapılmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği’nin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği’nin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlık, madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonuyla incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 20.0 ve LISREL 8.54 (Jöreskog ve Sorbom, 1996) programları kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

### 3.1 Madde Analizi ve Güvenirlik

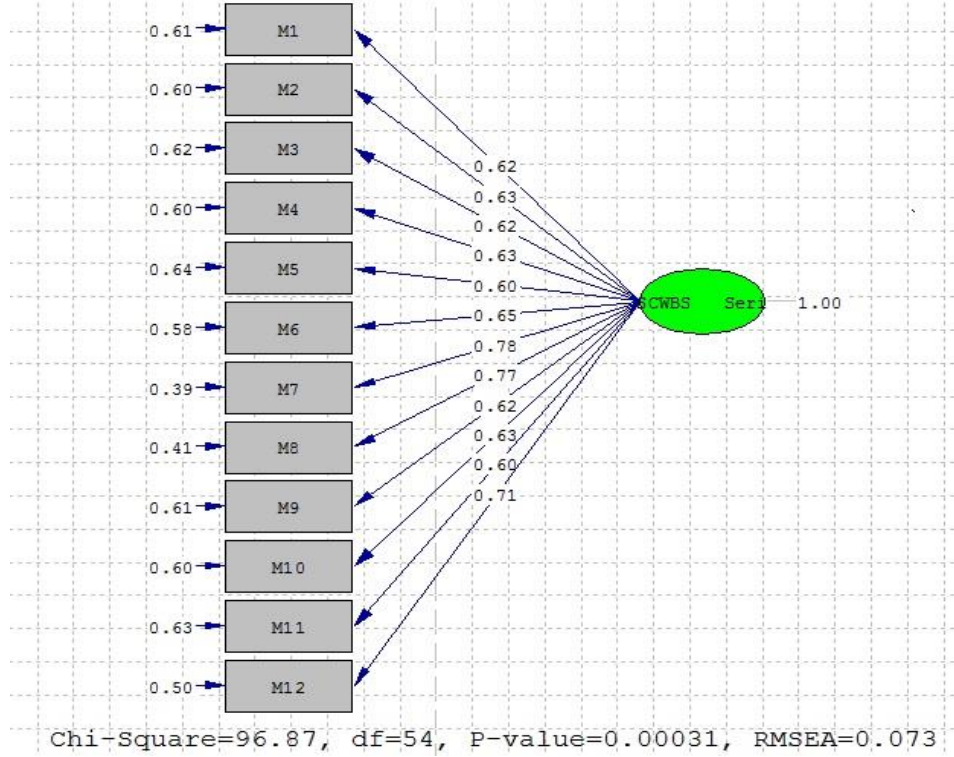
Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .57 ile .73 arasında sınırlanmış görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .90’dır. Bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (SCDPİÖ) Türkçe Formunun Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa
1	,58	.89
2	,61	.89
3	,59	.89
4	,60	.89
5	,57	.89
6	,62	.89
7	,73	.89
8	,72	.89
9	,59	.89
10	,61	.89
11	,57	.89
12	,66	.89

### 3. 2 Yapı Geçerliği

Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde 12 maddeden oluşan, tek boyutlu ve faktör yükleri .60 ile .78 arasında sıralanan Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği' nin iyi uyum verdiği görülmüştür ( $\chi^2= 96.87$ ,  $sd= 54$ ,  $RMSEA=.073$ ,  $SRMR=.051$ ,  $CFI=.93$ ,  $IFI=.93$ ,  $GFI=.90$ ). Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (ŞCDPIOÖ) Türkçe Formu' na İlişkin Path Diyagramı ve Faktör Yükleri

### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Liddle ve Carter (2015) tarafından geliştirilen Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin yapı geçerliği DFA ile incelenmiştir. DFA için uyum indeksi sınırları göz önüne alındığında, modelin iyi uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları Ki-kare ( $\chi^2$ ),  $\chi^2/sd$ ,  $RMSEA$ ,  $RMR$ ,  $GFI$  ve  $AGFI$ 'dir. Hesaplanan  $\chi^2/df$  oranının 5'ten küçük olması,  $GFI$  değerinin .90'dan yüksek olması, model-veri uyumunu göstermektedir (Marsh & Hocevar, 1988). Bununla birlikte,  $GFI$ 'nin .85'ten,  $AGFI$ 'nin .80'den büyük çıkması,  $RMSEA$  değerlerinin .10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak görülmektedir (Marsh, Balla, & McDonald, 1988). Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu (Tezbaşaran, 1996) dikkate alınırsa, ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak elde edilen bulgular ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Madde analizi sonucunda, ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen tüm bulgular, bu ölçeğin çocukların duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyini belirlemek amacıyla yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular çerçevesinde bazı önerilerde bulunulabilir. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin incelenmesine de ihtiyaç duyulmaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda, test tekrar test yöntemiyle ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi

önerilebilir. Bunun yanı sıra ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla çocuklarda duygusal ve psikolojik iyi oluş ile diğer ilişkili kavramlar arasındaki bağlantılar; geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış başka ölçekler aracılığıyla incelenebilir.

#### Kaynakça

- Akın, A. (2008). Psikolojik iyi olma ölçekleri (PİOÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 721-750.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Deniz, M., & Çok, F. (2010). Kendini Gizleme Ölçeğinin ergenler için uyarlanması ve psikometrik nitelikleri. *Elementary Education Online*, 9(1), 424-432.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143-156.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.
- Doğan, T. (2015). Psikolojik iyi oluş. Erişim tarihi: 14.02.2016. <http://www.tayfundogan.net/psikoyorum/166-psikolojik-iyi-olus.html>.
- Ecclestone, K. (2012). From emotional and psychological well-being to character education: challenging policy discourses of behavioural science and 'vulnerability'. *Research Papers in Education*, 27(4), 463-480.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 20-37.
- Fava, G. A., Rafanelli, C., Cazzaro, M., Conti, S., & Grandi, S. (1998). Well-being therapy. *Psychol. Med*, 28, 475-480.
- Fava, G. A., & Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 34(1), 45-63.
- Gloria, A.M., Castellanos, J., Scull, N.C., & Villegas, F.J. (2009). Psychological coping and well-being of male Latino undergraduates, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(3), 317-339.
- Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: Duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jöreskog, K. G., & Sorbom, D. (1996). *LISREL 8 reference guide*. Lincolnwood IL: Scientific Software International.
- Kalisch, D. (2012). *Social and emotional wellbeing: Development of a children's headline indicator*. Australian Institute of Health and Welfare. Canberra
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Research*, 43, 207-222.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Liddle, I., & Carter, G.F.A. (2015). Emotional and psychological well-being in children: The development and validation of the Stirling children's well-being scale. *Educational Psychology in Practice*, 31(2), 174-185.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- Özpolat, A. R., İsgör, İ. Y., & Sezer, F. (2012). Investigating psychological well-being of university students according to lifestyles. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 256-262.
- Roelofs, J., Meesters, C., Huurne, M., Bamelis, L., & Muris, P. (2006). On the links between attachment style, parental rearing behaviors, and internalizing and externalizing problems in non-clinical children. *Journal of Child and Family Studies*, 15(3), 319-332.
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55.

- Ryff , C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff , C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2013). Relationships between psychological well-being and resilience in middle and late adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 881-887.
- Shin, Y., Lee, J. K., & Miller-Day, M. (2013). The Effects of Maternal Emotional Wellbeing on Mother-Adolescent Communication and Youth Emotional Wellbeing. *Communication Research Reports*, 30(2), 137-147.
- Sümer, N., & Şendağ, M. A. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı/attachment to parents during middle childhood. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 86-101.
- Sweeting, W., & West, P. (1995). Family life and health in adolescence: A role for culture in the health inequalities debate? *Social Sciences and Medicine*, 40, 163-175.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Tezbaşaran. A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 132-143.
- Yörükoğlu, A. (1978). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Xu, Q., Bekteshi, V., & Tran, T. (2010). Family, school, country of birth and adolescents' psychological well-being. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 8(1), 91-110.

## Benlik Korkusu Ölçeği (Bkö) Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ahmet AKIN\*

Merve ÇALIK\*\*

Sümeyye ÖZKAYA \*\*\*

Sadık YILMAZ \*\*\*\*

Erkut KURUBAL \*\*\*\*\*

### Özet

Bu araştırmanın amacı Benlik Korkusu Ölçeği' ni (BKÖ) Türkçe'ye uyarlamak ve geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Araştırma yaşları 18 ile 62 arasında değişen 199 (erkek: 63 kadın: 86) öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan kişilerin 110' u erkek, 89' u kadındır. Doğrulamalı faktör analizinde 8 maddeden oluşan tek boyutlu modelin iyi uyum verdiği görülmüştür ( $\chi^2= 43.82$ ,  $sd= 19$ ,  $RMSEA= .081$ ,  $CFI= .95$ ,  $IFI= .95$ ,  $NFI= .91$ ,  $SRMR= .049$ ,  $GFI= .95$ ). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .35 ve .66 arasında sıralandığı görülmüştür. Bu sonuçlar ölçeğin Benlik Korkusu Ölçeği Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Benlik Korkusu, Geçerlik, Güvenirlik.

\* Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik ABD, aakin@sakarya.edu.tr

\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD

\*\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD

\*\*\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD, msdkylmz@gmail.com

\*\*\*\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD



## 1. GİRİŞ

Benlik korkusu bireyin zihninden olmak istemediği kişilik olan “ben” niteliklerini taşımaya başlama endişesinin geçmesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Oyserman & Markus, 1990, akt. Aardema, Moulding, Radomsky, Doron, Allamby, & Souki, 2013). Aardema ve arkadaşları (2013) benlik korkusunun Obsesif- Kompulsif Bozukluk (OKB) semptomları ile bağlantılı olabileceğini düşünmektedirler. OKB’de egodistonik düşünceler obsesyonların gelişmesinde kritik rol almaktadır (Purdon & Clark, 1999). Benlik korkusundaki endişeler de egodistonik obsesyonlar içermektedir (Aardema ve diğerleri, 2013).

Obsesyon veya saplantı istemsiz olarak bilinç alanına giren, yineleyici, sıkıntı yaratan, kişinin saçma ve yanlış olduğunu bildiği düşünce, dürtü ya da imajlardır (Bayar & Yavuz, 2008). American Psikiyatri Birliğine (2000) göre Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB); kaygılardan kurtulmak ve takıntıları etkisizleştirmek için tekrarlayan istenmeyen düşünceler, dürtüler (obsesyonlar) ve tekrarlayan ritüelleşmiş davranışlar (kompulsiyonlar) gibi belirli özelliklere sahip, oldukça rahatsız edici ve zayıflatıcı bir durumdur (Boysan, Güngör, Kalafat, & Kağan, 2010).

Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB) çocukluk çağında başlayabilen ve oldukça ağır seyredebilen bir psikiyatrik bozukluk olup, yineleyen ve kişinin yaşamında belirgin sıkıntılara yol açan obsesyonlar ve kompulsiyonlarla açığa çıkmaktadır (Öner & Aysev, 2001). Rachman (1981), obsesyonların içeriğinde olan istenmeyen davetsiz düşünceleri kabul edilemez ve/veya istenmeyen, tekrarlayan düşünce, görüntü ve dürtüler olarak tanımlamaktadır. Kolay tespit edilebilen ve mantıksız bulunan obsesyonlar aynı zamanda ego-distonik bir yapıya sahiptirler (akt., Karamustafaloğlu & Karamustafaloğlu, 2000).

Obsesyonlar yineleyici, isteğin dışında gerçekleşen, kişinin kendi zihninin ürünü olan, benliği rahatsız edici nitelikte (ego-distonik) olduğu için kişinin zihninden uzaklaştırmaya çalıştığı fakat tersine zihnini işgal eden, ısrarcı ve zorlayıcı her türlü düşünce, dürtü ya da hayaller olarak tanımlanabilir. Obsesyonlar hastalar tarafından “takıntı, saplantı, evham ya da vesvese” gibi terimlerle ifade edilmektedir (Bayraktar, 1997). Insel’e (1990, akt., Ağargün ve diğerleri, 2005) göre; zorlayıcı, istemsiz ve benliğe yabancı düşünceler ya da dürtüler sağlıklı kişilerde de sıklıkla görülebilmektedir. Ancak sağlıklı kişilerdeki bu durumun OKB ile farkı daha kısa süreli, benliğe daha az yabancı, zihinden kolay atılan ve belirgin sıkıntı oluşturmadan yaşanmasıdır (Ağargün ve diğerleri, 2005).

Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB) da sıklıkla takıntılar ve kompulsiyonların genel işleyiş ve iyileşme üzerinde zayıflatıcı bir etkisi olan bir hastalık olarak nitelendirilir. OKB de genellikle takıntılar kaynağını şüphelerden aldığı için “şüphe hastalığı” olarak adlandırılır. Örneğin bireyler “ Ben ocağı açık unutmuş olabilirim.” Ya da “ ben kirlenmiş olabilirim” şeklinde şüphe içerici cümleler kurarlar. OKB’li bireyler şüphenin verdiği sıkıntıyı azaltmak amacıyla çeşitli kompulsif davranışlarda bulunur. Örneğin kontrol etmek, zihinden geçirmek ya da başkalarına sorarak emin olmak gibi. Araştırmalar incelendiğinde OKB de merkezi rolü obsesif şüpheciliğin çeşitli yönleri, kapsamı ve altında yatan mekanizmaları da dahil olmak üzere şüphecilik oluşturmaktadır (Brown, Kosslyn, Breidler, Baer, & Jenike, 1994, akt., Dar Gangemi, & Mancini, 2015).

Aardema ve O’Connor (2007), benlik korkusunu küfür içerikli, cinsel ve saldırgan takıntıların etkilediğini bildirmektedir. Bu süreçte kişi hayalle gerçeği karıştırabilir. Örneğin bir kişi şu düşünce dizisini takip edebilir. “iyi bir anne olmak istiyorum, ama ya kötü bir anneysem, eğer gerçekten kötü bir anneysem...ben kendi bebeğimi boğabilirim. Ben sadece bebeğimi boğabileceğimi düşündüm, ben çok korkunç bir insanım ve bebeğimi boğma olasılığım mümkün...Yine bebeğimi boğacağımı düşünüyorum. Ben sadece yeniden bebeğimi boğabileceğimi düşündüm...” Bu gibi durumlarda kişi düşüncelerinde kendi obsesyonel öyküleri hakkında düşünceleri üzerinde düşünür ve kendine karşı negatif öz temalar oluşturarak kafa karışıklığı yaşarlar (akt., Aardema ve diğerleri, 2013). Benlik korkusu ego-distonik düşünceler içermektedir. Benlik korkusu ve obsesyon arasındaki ilişkiyi empirik çalışmalarda desteklemektedir (Aardema ve diğerleri, 2013).

Benlik korkusu kavramı kişinin olduğu ve olmaktan korktuğu kişi arasındaki çelişkilerini yaşadığı bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreçte de kişi sürekli kendinden şüphe duyar ve kendini tetikte hisseder. Yaptıkları her harekette olmaktan korktuğu kişiye dönüşeceklerini düşünmeden edemezler. Bu özellikleri açısından obsesyonlarla benzerlik gösterir. Obsesyonların da içeriğinde olan istenmeyen ve tekrarlayan davetsiz düşüncelerin bulunması açısından benzerlik gösterdiği düşünülebilir.

Literatür incelendiğinde OKB konusunda çalışmalar bulunurken benlik korkusu kavramı literatüre yeni getirilmiş bir kavram olduğu için bu konuyla ilgili çalışmaların henüz oldukça az sayıda olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı bu ihtiyaca karşılık verecek Aardema ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen Benlik Korkusu Ölçeği’ni (BKÖ) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Çalışma Grubu

Araştırma yaşları 18 ile 62 arasında değişen 199 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan kişilerin 110'u erkek, 89'u kadındır.

### 2.2 Veri Toplama Aracı

Benlik Korkusu Ölçeği (BKÖ, Aardema ve diğerleri, 2013): 6'lı derecelendirme içeren Benlik Korkusu Ölçeği (1- Kesinlikle Katılmıyorum – 6- Kesinlikle Katılıyorum) 8 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekteki 8 maddenin toplanmasıyla benlik korkusu ile ilgili toplam puan elde edilir. Benlik Korkusu Ölçeği'nin (BKÖ) orijinal formunun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutta iyi uyum verdiği görülmüştür ( $\chi^2 = (19) = 35.995$ , CFI= .986, RMSEA= .055, SRMR= .028). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Uyum geçerliği çalışmasında benlik korkusu ile yakın ilişkilerde deneyimler-kaygı ( $r = -.43$ ), depresyon ( $r = .63$ ), anksiyete ( $r = .58$ ) ve stres ( $r = .50$ ) arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur.

### 2.3 İşlem

Benlik Korkusu Ölçeği (BKÖ) Türkçeye uyarlanması çalışmasında ilk olarak e-mail yoluyla iletişim kurularak gerekli izin alınmıştır. Bunun ardından ölçeğin İngilizce formu, iyi düzeyde İngilizce bilen 2 öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar geri tercüme edilerek İngilizce formla arasındaki tutarlılık değerlendirilmiştir. Daha sonra Türkçe form anlam ve gramer açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Son aşamada bu form, psikolojik danışma ve rehberlik ile ölçme ve değerlendirme alanındaki 3 öğretim üyesine incelenilerek anlaşılmayan ya da birden çok anlamı olan ifadeler araştırılmış ve görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. BKÖ'nün geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. BKÖ'nün güvenilirliği iç tutarlılık yöntemiyle, madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 20.0 ve LISREL 8.54 programları kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

### 3.1 Madde Analizi ve Güvenirlik

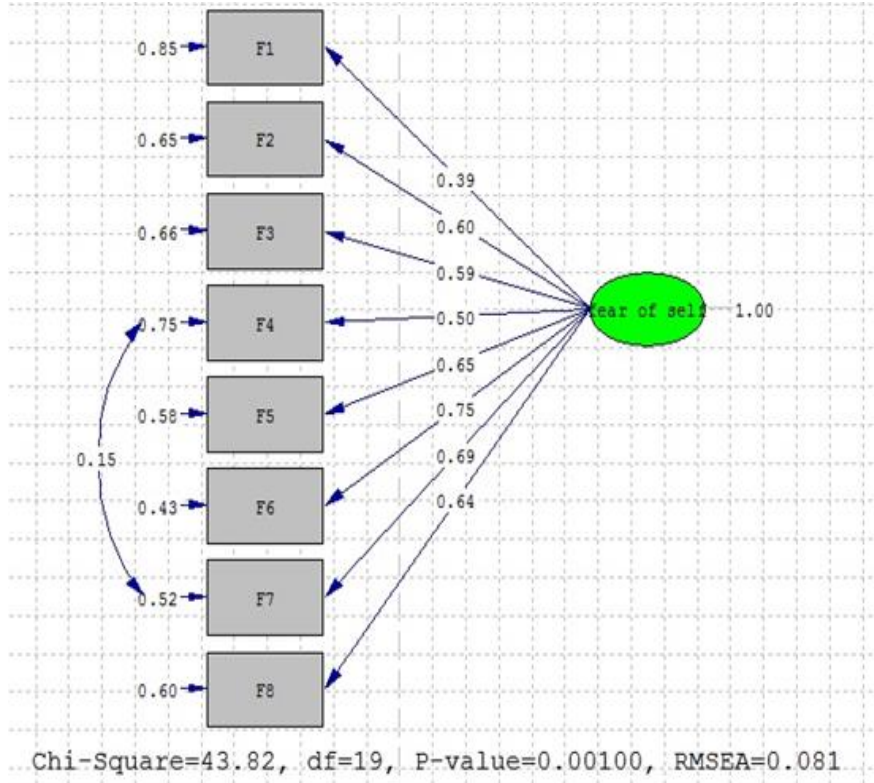
Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .35 ve .66 arasında sıralandığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Benlik Korkusu Ölçeği(BKÖ) Türkçe Formunun Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları ve Madde Silindiğinde Cronbach Alfa

Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa
f1	.35	,83
f2	.55	,80
f3	.55	,80
f4	.47	,81
f5	.57	,80
f6	.66	,78
f7	.64	,79
f8	.53	,80

### 3.2 Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde Benlik Korkusu Ölçeği (BKÖ) Türkçe Formunun iyi uyum verdiği görülmüştür ( $\chi^2 = 43.82$ ,  $sd = 19$ , RMSEA= .081, CFI= .95, IFI= .95, NFI= .91, SRMR= .049, GFI= .95). Ancak 4. ile 7. maddeler arasında ikili hata kovaryansı tanımlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Benlik Korkusu Ölçeği (BKÖ) Türkçe Formu'na İlişkin Path Diyagramı ve Faktör Yükleri

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Aardema ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen Benlik Korkusu Ölçeği'nin (BKÖ) Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği DFA ile incelenmiştir. DFA için uyum indeksi sınırları göz önüne alındığında, modelin iyi uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları RMSEA, RMR, GFI ve AGFI' dir.  $\chi^2/df$  oranının 5'ten küçük olması, CFI değerinin 0.95'de olması, model-veri uyumunu göstermektedir (Hocevar & Marsh, 1988). Bununla birlikte, GFI' nin .85'ten, RMSEA değerlerinin .10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak görülmektedir (Marsh, Balla & McDonald, 1988).

Tezbaşaran'a (1996) göre araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu göz önüne alınırsa, ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak elde edilen bulgular ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu ortaya çıkacaktır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen tüm bulgular, bu ölçeğin amacına hizmet edebileceği ve yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular çerçevesinde bazı önerilerde bulunulabilir. Öncelikle ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca ileride yapılacak çalışmalarda, test tekrar test yöntemiyle ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla Benlik korkusu ve OKB ile diğer ilişkili kavramlar arasındaki bağlantılar; geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış başka ölçekler aracılığıyla incelenebilir.

Benlik Korkusunda kişinin kendi benliğine karşı sürekli şüphe duyup, olmaktan korktuğu kişiye dönüşeceğini düşünmesi kişinin kaygı duyduğu bir durum olabilmektedir. Anksiyete türü bir rahatsızlık olan obsesif-kompulsif bozukluk (OKB) egodistonik olması açısından benlik korkusuyla benzerlik göstermektedir. Her iki durumda da kişi kendi davranışlarını, düşüncelerini ve tutumlarını kabul edilemez, kişiliğinin tamamıyla uyumsuz, kendine yabancı şeyler olarak değerlendirebilmektedir. Bu sebeplerden dolayı kişinin bu korkularını yenip hayata karşı daha olumlu bir bakış açısı geliştirmesi için ilk olarak kendi benlik korkularının farkında olmasının

önemli olduğu öngörülebilir. Literatüre bakıldığında bu kavramın çok yeni olduğu görülmektedir ve bu açıdan Benlik Korkusu Ölçeği'nin (BKÖ) Türkçe uyarlama çalışmasının önemli olduğu söylenebilir.

#### Kaynakça

- Aardema, F., Moulding, R., Radomsky, A. S., Doron, G., Allamby, J., & Souki, E. (2013). Fear of self and obsessiveness: development and validation of the fear of self questionnaire. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 2(3), 306-315.
- Ağargün, M., Beşiroğlu, L., Y., Boysan, M., Eryonucu, B., Güleç, M., & Selvi, Y. (2005). Obsesif-kompulsif belirtilerin değerlendirilmesi: Padua Envanteri'nin Türk toplumunda geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16, 179-189.
- Bayar, R., & Yavuz, M. (2008). Obsesif kompulsif bozukluk. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri*, 62, 185-192.
- Bayraktar, E. (1997). Obsesif-kompulsif bozukluk. *Psikiyatri Dünyası*, 1, 25-32.
- Boysan, M., Güngör, İ., Kalafat, T., & Kağan, M. (2010). Associations between academic competence and obsessive-compulsive symptoms among adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 309-313.
- Dar, R., Gangemi, A., & Mancini, F. (2015). An experimental re-examination of the inferential confusion hypothesis of obsessive-compulsive doubt. *Journal Of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry*, 48, 90-97.
- Hocevar, D., & Marsh, H. W. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- Karamustafalıoğlu, K. O., & Karamustafalıoğlu, N. (2000). Obsesif kompulsif bozukluk ve depresyon. *Bull Clin Psychopharmacol*, 10, 26-31.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. ve McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Öner, P., & Aysev, A. (2001). Çocuk ve ergenlerde obsesif kompulsif bozukluk. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 10(11), 409-411.
- Purdon, C., & Clark, D. A. (1999). Metacognition and obsessions. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 6, 102-110.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

## Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeği'nin 6 Maddelik Formu'nun Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ahmet AKIN\*

Saranda RABA\*\*

Süeda RADA \*\*\*

Sadık YILMAZ \*\*\*\*

Hifa Şeyma DEMİRBAKAK \*\*\*\*\*

### Özet

Bu çalışmanın amacı Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeği'nin (KBÖ; McClintock, McCarrick, Anderson, Himawan, ve Hirschfeld, In press) Türkçe'ye uyarlamak, geçerlik ve güvenirliliğini incelemektir. Araştırma 209 üniversite öğrencisi üzerinde yürütölmüştür. Doğrulamalı Faktör Analizinde 6 maddeden oluşan iki boyutlu (duygusal, işlevsel) modelin iyi uyum verdiği görölmüştür ( $\chi^2= 23.01$ ,  $sd= 8$ ,  $RMSEA= .095$ ,  $CFI= .94$ ,  $IFI= .94$ ,  $SRMR= .064$ ,  $GFI= .96$ ). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları duygusal alt boyut için .70, işlevsel alt boyut için .74, ölçeğin tamamı için .67 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ölçeğin test-tekrar test güvenirliliği ile uyum geçerliliğini inceleyecek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Kişiler Arası Bağımlılık, geçerlik, güvenirlik, doğrulamalı faktör analizi.

\* Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik ABD, aakin@sakarya.edu.tr

\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD, saranda.raba@ogr.sakarya.edu.tr

\*\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD, radasueda@gmail.com

\*\*\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD, msdkylmz@gmail.com

\*\*\*\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD, hifademirbacak@gmail.com

## 1. GİRİŞ

Kişiler arası bağımlılık, insanlarla yakınlık kurma ihtiyacı sonucunda ortaya çıkan karmaşık düşünce, duygu ve inançları içermektedir. Düşünceler, bireyin kendisiyle ve başkalarıyla olan ilişkilerini kapsamaktadır. İnançlar, arkadaşlık, samimiyet gibi durumlarla ilişkilidir. Duygular ise, hem olumlu hem de olumsuz duyguları içerir. Bu karmaşık düşünce, inanç ve duygular; normal yetişkin her bir bireyin parçası haline gelmiştir. Kişiler arası bağımlılık kavramı, psikanalitik kuramın obje ilişkisinden, sosyal öğrenme kuramının bağımlılık kavramından ve etiyolojik teorinin bağlanma kavramından türemiştir (Hirschfeld, Klerman, Gough, Bareett, & Korchin, 1977).

Kişiler arası bağımlılık kavramı Bornstein (1995) tarafından; motivasyonel, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak dört boyutta incelenmiştir. Motivasyonel boyut, başkalarından yardım ve destek bekleyen kişileri içerir, bilişsel boyutta kendilerini güçsüz ve işe yaramaz ya da etkisiz algılayan kişiler yer alırken, duyuşsal boyut bağımsız bir şekilde görevlerini tamamlamaya çalışan ve bu durumda karşı tarafın vereceği tepki yüzünden kaygı yaşayan kişileri içerir. Davranışsal boyut ise kişilerin yardımı, desteği, onayı ve rehberliğine ihtiyaç duyan ve başkalarına boyun eğme özelliğindeki kişileri barındırır (Bornstein, 2005; akt., Gardner & Helmes, 2007).

Ainsworth (1982) bağımlılık ve bağlanma gibi kavramların aralarında fark olduğunu belirtmiştir. Ona göre bağlanma; yakınlık arayışı ve ihtiyacı duyan kimselerde belirir ve aynı zamanda sadece özel bir kişiye yönelik bir davranıştır, bağımlılık ise yardım arayışı içinde olan ve yardıma ihtiyaç duyan bireylerde görünür, bu bireyler gözlerinde büyüttükleri, koruyucu potansiyeline sahip olan herhangi bir kişi veya kişilere bağımlılık duyarlar. Pincus ve Wilson (2001), bağımlı bireylerin başkalarının gözüne girmek için aslında kendilerini güçsüz ve alçak gönüllü gösterip, uysal ve boyun eğici davrandıklarını fakat bir olumsuz durumla karşılaştıklarında terk edilmeyi garantilemek için bir hayli agresif davranışlar sergileyebileceklerini belirtmişlerdir. Boyun eğici bağımlılık, korkulu bağlanma patolojik bağlanma ve yalnızlık, aynı zamanda düşük derecede ebeveyne bağlanma ve yüksek derecede anne kontrolü gibi bireylerin uyumsuz yapıları ile ilişkilidir. Kişiler arası bağımlılık, bireylerin sağlık hizmetlerini aşırı kullanmaları ile alakalıdır, bu bireylerde örneğin depresyon, anksiyete gibi mental rahatsızlıklar veya ülser, kalp hastalığı, epilepsi ve astım gibi fiziksel hastalıklar ortaya çıkabilir (Bornstein, 1995).

Bağımlı kişilik bozukluğu da kişiler arası bağımlılık kavramıyla oldukça ilişkilidir. Bağımlı kişilik bozukluğu tanı kriterlerine bakıldığında, kişiler arası bağımlılık kavramı ile benzer özelliklere sahip olduğu görülebilir. Bağımlı kişilik bozukluğu olan bireylerde aşırı ilgilenilme ihtiyacı belirir ve bu da kopamayan ve boyun eğen davranışlar sergilenmesine yol açar. Bağımlı kişiler çoğu zaman hayatlarını başkalarının çevresinde kurarlar ve bu insanların ilgilerini sürdürmeleri için kendi ihtiyaçları ve düşüncelerinden vazgeçerler. Bu kişiler kendilerine güvenmedikleri için, bir işe yatkın ve yetenekli olsalar bile başkalarının tavsiye ve nasihatlarını almadıkları sürece basit kararları almakta bile güçlük çekerler (Butcher, Mineka, & Hooley, 2013).

Bağımlı kişilik bozukluğuna sahip bireylerin genellikle kuşkucu ve kötümser düşünceleri vardır. Bu bireyler kendilerini aptal olarak tanımlar ve yeteneklerini küçümserler. Kendileri hakkında bir eleştiri duymaları, onların kötümser düşüncelerini güçlendirir ve kendilerine olan güvenlerini hızlı bir şekilde yitirirler. Bu kişiler sorumluluk almaktan kaçınırlar veya sorumluluk gerektiren bir durumda kendilerini endişeli ve gergin hissederler. Bağımlı kişilik bozukluğu kliniklerde sık karşılaşılan bir bozukluktur ve bu bozukluk kadınlarda daha sık görülmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1999). Bağımlı kişilik bozukluğu olan bireylerde aynı zamanda kaygı ve duygu durumu bozuklukları tanısına rastlanması oldukça sık karşılaşılan bir durumdur (Bornstein, 1999; akt. Butcher ve diğerleri, 2013). Bağımlı kişilik bozukluğu, duygusal ve işlevsel bağımlılık olmak üzere iki boyutta değerlendirilmektedir.

İşlevsel bağımlılık, bireyin kendi hislerini gerektiği kadar önemsemediğinden dolayı diğer güçlü kişilere güvenmesi gerektiğine inanması olarak bilinen bağımlılık türüdür. Duygusal bağımlılık ise bir bireye duygusal bağlanmayı gerektiren duygusal bir ihtiyaç olarak bilinir. Duygusal bağımlılık bireylerde yalnızlık ve boşluk hissetmelerine yol açar, aynı zamanda bu bireyler sevdikleri kişilerle bağlantı kurabilmek için büyük istek duyarlar. Bu kişiler terk edilme korkuları taşınırlar ve böylece eşlerine arkadaşlarına ve ailelerine bağlanırlar (Arntz, 2005).

Bağımlı kişilik bozukluğunun temel belirtileri uysal ve yapışkan davranışa ve ayrılma korkusuna yol açacak bir şekilde kendisine bakılma gereksiniminin duyulmasıdır. Bu durum genç erişkin çağlarında başlamaktadır. Bağımlı ve uysal davranışlar önemsenir ve birey kendi başına yetememe ve başkalarının yardımı olmadan kendine yeterli olamama düşüncesine sahiptir. Bu durum kişinin benlik algısıyla ilgili sorunlar olmasından kaynaklanmaktadır. Bağımlı kişilik bozukluğuna sahip olan bireyler, karşıdaki kişiye kendi düşüncelerini açıklamakta zorlanmaktadır. Bunun nedeni, eğer karşıdaki kişi onunla aynı düşünceye sahip değilse o kişinin desteğini yitirecekleri korkusunu taşımalarıdır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994).

Yapılan araştırmaların sonucunda bağımlılığın kendine özgü işaret ve semptomları olan patolojik bir hastalık olduğu belirtilmiştir (Masterson & Klein, 2011). Smith (1985) bağımlılığın kompülsiyon ve kontrol kaybindan kaynaklanan bir bileşim olduğunu ifade etmiştir. Bağımlılık davranışının bireye ait bir yaşam geliştirdiğinden dolayı günümüzde giderek artan bir hastalık olduğunu ve bunun altında yatan bir patolojinin olduğu görülmektedir (akt., Masterson & Klein, 2011).

Kişiler Arası Bağımlılık kavramı başkalarıyla yakınlık kurma ihtiyacını ortaya koyar. Bireylerin başkalarına aşırı düzeyde ihtiyaç duymaları, onların günlük yaşantılarını ve başkalarıyla olan ilişkilerini olumsuz etkileyebilir aynı zamanda bazı psikolojik bozukluklara da sebep olabilmektedir. Türkçe literatürde konu ile ilgili olarak gerçekleştirilecek çalışmalara kolaylık sağlaması adına ölçeğin kısa formunun uyarlanması ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı bireylerin kişiler arası bağımlılık düzeylerini inceleyen Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeği 6 Maddelik Formu'nun (McClintock, McCarrick, Anderson, Himawan, ve Hirschfeld, In press) Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 209 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Katılımcıların 115'si (%55) kadın, 94'ü (%45) erkektir ve yaşları 18 ile 25 (ort: 20.05) arasında değişmektedir.

### 2.2 Veri Toplama Aracı

Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeği (KBÖ): Hirschfeld, Klerman, Gough, Barrett ve Korchin (1977) tarafından bireylerin kişiler arası bağımlılık düzeylerini incelemek amacıyla geliştirilen orijinal ölçek formu; 18 maddeden oluşan duygusal güven, 16 maddeden oluşan sosyal öz güven eksikliği ve 14 maddeden oluşan otonomi olmak üzere üç alt boyuttan ve toplamda 48 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği Türkçe'ye uyarlayan Ulusoy (2010) ise iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarını Sosyal Özgüven Eksikliği, Otonomi ve Duygusal Güven alt boyutları için sırasıyla .72, .76 ve .79 olarak elde etmiştir. Toplam puan için tutarlılık Cronbach alfa katsayısının .75 olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada Türkçe'ye uyarlanan Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeği 6-maddelik Formu, McClintock ve diğerleri (in press) tarafından geliştirilmiştir. Duygusal bağımlılık ve işlevsel bağımlılık alt boyutlarından oluşan kısa formda her altboyutta 3 madde olmak üzere toplamda 6 madde bulunmaktadır. Ölçek, 5'li likert tipi bir derecelendirme sahiptir ('1'Bana Hiç Uygun Değil - '5' Bana Tamamen Uygun). Ölçek hem alt boyutlara göre hem de toplam puan vermektedir. Ters puanlanan madde bulunmayan ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde kişiler arası bağımlılığı göstermektedir. McClintock ve diğerleri (in press), iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarını; duygusal bağımlılık alt ölçeği için .76, işlevsel bağımlılık alt ölçeği için .77, ölçeğin bütünü için .73 olarak bulmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde toplam varyansın % 46.25'ini açıklayan ve faktör yükleri .76 ile .88 arasında sıralanan iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Uyum geçerliği çalışmasında kişiler arası bağımlılık toplam puanı ile sosyal fobi ( $r = .57$ ), ( $r = .57$ ), depresyon ( $r = .40$ ), aşırı doyum arama ( $r = .45$ ) ve kişiler arası ilişkilerde sıkıntı yaşama ( $r = .52$ ) arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur.

### 2.3 İşlem

Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeği 6-maddelik Formu'nun Türkçeye uyarlanması çalışmasında ilk olarak e-mail yoluyla iletişim kurularak gerekli izin alınmıştır. Bunun ardından ölçeğin İngilizce formu, iyi düzeyde İngilizce bilen 2 öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar geri tercüme edilerek İngilizce formla arasındaki tutarlılık değerlendirilmiştir. Daha sonra Türkçe form anlam ve gramer açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Son aşamada bu form, psikolojik danışma ve rehberlik ile ölçme ve değerlendirme alanındaki 3 öğretim üyesine incelenilerek anlaşılmanın ya da birden çok anlamı olan ifadeler araştırılmış ve görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. KBÖ'nün geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. KBÖ'nün güvenilirliği iç tutarlılık yöntemiyle, madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 13.0 ve LISREL 8.54 (Jöreskog & Sorbom, 1996) programları kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

#### 3.1 Güvenirlik ve Madde Analizi

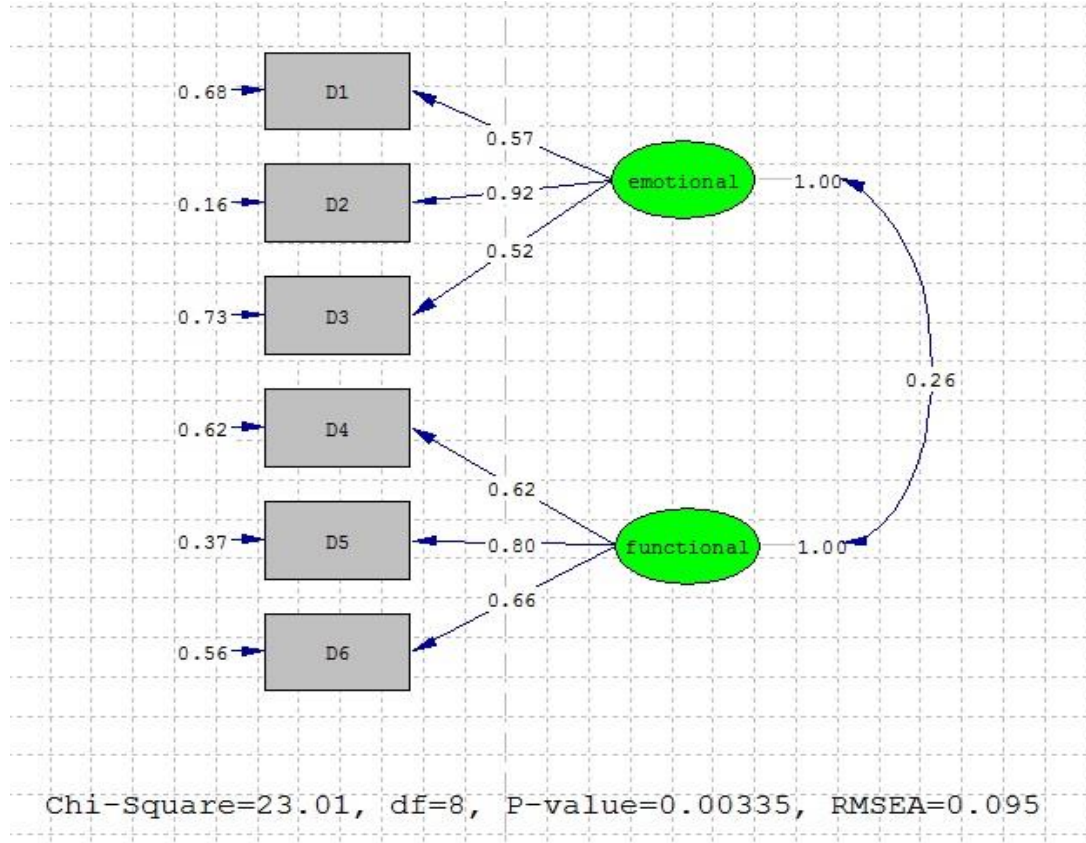
Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .26 ile .49 arasında sıralandığı görülmüştür. Bulgular Tablo 1'de görülmektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları duygusal alt boyut için .70, işlevsel alt boyut için .74, ölçeğin tamamı için .67 olarak bulunmuştur.

**Tablo 1.** Facebook© Romantik Ayrılık Ölçeği Düzeltmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde No	Duygusal		Madde No	İşlevsel	
	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa		Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa
1	,48	,64	4	,53	,69
2	,62	,46	5	,59	,61
3	,44	,69	6	,56	,65

#### 3.2 Yapı Geçerliği

Doğrulamalı Faktör Analizi. KBÖ'nün yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda geliştirilen Türkçe Formun yapısının orijinal kısa formun yapısıyla örtüştüğü görülmüştür. Ölçeğin uyum indeksleri ( $\chi^2=23.01$ ,  $sd=8$ ,  $RMSEA=.095$ ,  $CFI=.94$ ,  $IFI=.94$ ,  $SRMR=.064$ ,  $GFI=.96$ ) iki boyutlu KBÖ'nün iyi uyum verdiğini ortaya koymuştur (Hu & Bentler, 1999). Doğrulamalı faktör analizine ait faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeği 6-maddelik Formu'na İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri



#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, McClintock ve diğerleri (In press) tarafından geliştirilen Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeği 6-Maddelik Formunun Türkçeye uyarlanması ile oluşturulan Türkçe formun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği DFA ile incelenmiştir. DFA için uyum indeksi sınırları göz önüne alındığında, modelin iyi uyum verdiği ve ölçeğin iki boyutlu orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyumlu olduğu görülmektedir (Hu & Bentler, 1999).

Ölçeğin alt boyutları için güvenilirlik katsayılarının yüksek bulunması, güvenirlüğün yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2008). Madde analizi sonucunda maddelerin, madde-toplam korelasyon katsayılarının .30 ölçütünü karşıladığı görülmüştür. Madde-toplam korelasyon katsayılarının yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği (Özdamar, 2004) göz önüne alındığında madde toplam korelasyon katsayılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre ölçeğin kullanıma hazır olduğu belirtilebilir. Güvenirlilik katsayılarının ölçeğin bütünü için görece düşük olmasından dolayı ölçeğin test-tekrar test güvenirlüğünün incelenmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmanın sadece üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüş olması dolayısıyla ölçeğin farklı yaş ve eğitim düzeyindeki gruplara uygulanması bu değişkenlerin kişiler arası bağımlılık üzerindeki etkisini incelemeyi de sağlayacağından gerekli görülmektedir. Bununla birlikte ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla, geçerlik ve güvenirliliği kanıtlanmış farklı ölçme araçları ile arasındaki ilişki incelenebilir.

#### Kaynakça

- Ainsworth, M. D. S. (1982). Attachment: Retrospect and prospect. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behavior*. New York: Basic Books, s.3-30.
- Arntz, A. (2005). Pathological dependency: Distinguishing functional from emotional dependency. *Clinical Psychology: Science and practice*, 12, 411-416.
- Bornstein, R. F. (1995). Comorbidity of dependent personality disorder and other psychological disorders: An integrative review. *Journal of Personality Disorders*, 9, 286-303.
- Butcher, J. N., Mineka, S. M., & Hooley, J. M. (2013). *Abnormal psychology*. Boston: Pearson. *DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı, Amerikan Psikiyatri Birliği*, (Çev. Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Masterson, J. F., & Klein, R. (2011). *Kendilik bozuklukların psikoterapisi*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- McClintock, A. S., McCarrick, S. M., Anderson, T., Himawan, L., & Hirschfeld, R. (In press). Development and validation of a Six-Item Version of the Interpersonal Dependency Inventory. *Assessment*.
- Gardner, D. K., & Helmes, E. (2007). Development of the interpersonal dependency scale for older adults. *Australian Journal on Ageing*, 26, 40-44.
- Hirschfeld, R., Klerman, G., Gough, H., Bareett, J., & Korchin, S. (1977). A measure of Interpersonal Dependency. *Journal of Personality Assessment*, 41(6), 610-618.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistik veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pincus, A. L., & Wilson, K. R. (2001). Interpersonal variability in dependent personality. *Journal of Personality*, 69(2), 223-251.
- Sipahi, B. Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ulusoy, Y. (2010). Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeğinin (Interpersonal Dependency Inventory) uyarlama çalışması. *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hu L. T., Bentler P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jöreskog, K. G., & Sorbom, D. (1996). LISREL 8 reference guide. Lincolnwood IL: Scientific Software International.

## Facebook® Romantik Ayrılık Ölçeğinin Türkçe Versiyonunun Geçerlik ve Güvenirliği

Ahmet AKIN\*

Melek SÜLER\*\*

Koray SÜLER \*\*\*

Pınar TOPÇUOĞLU \*\*\*\*

Hifa Şeyma DEMİRBAKAK \*\*\*\*\*

Fatma İNCEMAN\*\*\*\*\*

### Özet

Bu çalışmanın amacı, Facebook® Romantik Ayrılık Ölçeğini (Lukacs & Quan-Haase, 2015) Türkçe'ye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğini incelemektir. Araştırma 247 yetişkin birey üzerinde yürütülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları 10 madde ve iki alt boyuttan (aktiviteye dayanan gerginlik, duygusal kökenli gerginlik) modelin iyi uyum verdiğini göstermiştir ( $\chi^2= 68.84$ ,  $sd= 34$ ,  $RMSEA= .065$ ,  $CFI= .98$ ,  $IFI= .98$ ,  $GFI= .95$ ,  $SRMR= .023$ ). Ölçeğin iç tutarlık güvenirlilik katsayıları .84 ve .94 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğinin sağlandığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Romantik ayrılık, facebook®, geçerlik, güvenirlilik, doğrulayıcı faktör.

---

\* Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik ABD, aakin@sakarya.edu.tr

\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD, saranda.raba@ogr.sakarya.edu.tr

\*\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD, radasueda@gmail.com

\*\*\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD, msdkylmz@gmail.com

\*\*\*\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD, hifademirbakak@gmail.com

\*\*\*\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD

## 1. GİRİŞ

Romantik ilişkilerde ayrılık iki kişinin ilişkilerinin bozulması sonucunda oluşan bir durumdur. Bireylerin yaşadığı ayrılık; ilişkiye verdikleri önem derecesinde bireylere üzüntü yaşatmakta ve bu süreçte fizyolojik ve psikolojik bir takım problemler yaşanmaktadır. Horowitz ve diğerleri (1997) ayrılık acısını; bir kaybın ardından uzun ve yoğun süren bir duygu ve karmaşık bir hüznün olarak tanımlamış ve yoğun düşünceler, çeşitli duyguların sancısı, stresli arzulama, yoğun yalnızlık ve boşluk hissi, yapılan aktivitelerde ilgi kaybı olarak açıklamıştır.

Genel olarak yorucu ve sancılı olan ayrılık sürecini bireyler psikolojik olarak farklı duygulanım düzeylerinde deneyimlemektedir. Ayrılıklar çoğunlukla üzüntülü olmakta ve bazı bireylerde psikolojik bozukluklara bile neden olabilmektedir (Sprecher, Felmler, Metts, Fehr, & Vanni, 1998; Tashiro & Frazier, 2003). Tashiro ve Frazier (2003) yaptığı araştırmada ayrılık sonrası süreçte ayrılan ve terk edilenin aynı seviyede stres yaşadıklarını ifade etmiştir. Romantik ilişkilerde ayrılığın sonucunda derin üzüntü, kalp kırıklığı ve öfke gibi negatif etkilere neden olan tepkiler oluşabilmektedir (Barber & Cooper 2014; Simpson 1990; Sprecher, 1994; Tashiro & Frazier 2003). Barber ve Cooper (2014) romantik ilişkide ayrılığın hemen ardından gelen stresli durumun aşamalı olarak altı ay sonra iyileşmeye başlayacağını ifade etmiştir. Depresyon, uyku sorunları, yaşam doyumsuzluğu ve öznel iyi oluşun azalmasında ayrılık sonrasında yaşanan stres tetikleyici olmaktadır (Field, Diego, Pelaez, Deeds, & Delgado, 2009; Rhoades, Kamp-dush, Atkins, Stanley & Markman, 2011). Romantik ayrılığın çok boyutlu psikolojik sonuçlarından bazıları kaygı ve depresyon gibi stres reaksiyonlarına ek olarak yalnızlık, sosyal izolasyon, sosyal aktivitelere katılmada isteksizlik ve sosyal medyaya ilginin azalmasıdır. Ayrıca ayrılık duygusal ve bilişsel olarak zihnin sürekli olarak eski partneri ile ilgili meşgul olmasına sebep olmaktadır (Sweeper & Halford, 2006).

Evlü çiftlerin boşanma sürecini psikososyal stres bakımından daha yoğun yaşadıkları görülmektedir. Çünkü aileler çeşitli yaşam alanlarında kendilerini alıştırmaları ve uyum sağlamaları gereken birçok stresli değişim yaşamaktadır (Amato, 2000). Alanyazın incelendiğinde ayrılık süreçlerinin negatif etkileri üzerinde durulduğu, ayrılık sonrasında olumlu etkileri üzerinde sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalardan birinde romantik ilişkilerde yaşanan ayrılık sonrası stresi, affedicilik ve travma sonrası gelişim gibi pozitif duyguların olumlu etkilediği görülmüştür (Tashiro & Frazier, 2003). İlişkilerde affedicilik öfke, anksiyete, depresyon ile negatif bir ilişki içinde aynı zamanda yaşam doyumu, huzur, dışadönüklük ve empati ile de pozitif bir ilişki içindedir (Thompson & diğerleri, 2005; Worthington & diğerleri, 2005).

Her geçen gün milyonlarca insan Facebook® gibi sosyal medya sitelerine katılmaktadır. Bunun yanı sıra bilgi paylaşımında bulunarak, güncel aktivitelerini paylaşarak, diğer insanlarla iletişim kurarak öz-sunumu gerçekleştirebilir bir çevrim içi havuz yaratmaktadır (Litt, 2013). Facebook®, arkadaşların ve partnerlerin profillerindeki güncellemeleri ve değişimleri listesine yeni eklenen kişiler ve profil duvarına yazılan mesajlar hakkında diğer bireylere kolay erişim imkanı sunmaktadır (Muisse, Christofides, & Desmarais, 2009). Bireyler Facebook® kullanma nedenleri olarak diğer kişilerle iletişimini sürdürmek ve onların sosyal platformda paylaştıkları aktiviteleri gizlice takip edebilmek olarak ifade etmiştir (Joinson, 2008). Facebook® insanlar arasında iletişimi kolaylaştırdığı için eski romantik partnerlerle iletişimi arttırılabilmekte bunun sonucunda da ilişkide olan partnerleri tarafından kıskançlık ve güphe yaratılmaktadır (Muisse & diğerleri, 2009). Facebook® kıskançlığı, partnerinin ve yakın ilişkilerinin elektronik işlemlerini gözetlemek ve takıntılı internet kullanımı romantik ilişkilere zarar vermektedir (Papp, Danielewicz, & Cayemberg, 2012; Utz & Beukeboom, 2011).

Facebook®'ta gizlice takip etme davranışının en çok eski partnerleri izlemek için tercih edildiği görülmüştür (Cupach & Spitzberg, 2007). Lyndon, Bonds-Raacke ve Crary'nin (2011) yaptığı araştırmaya göre katılımcıların üçte ikisi Facebook® üzerinden eski partnerleriyle iletişim halindedir. Yarısından fazlası ise eski partnerinin fotoğraflarına, eski partnerinin yeni romantik partneriyle olan fotoğraflarını bulmak için baktığını kabul eder. Bireyin ayrılık yaşadığı eski partnerini Facebook®tan gizlice izlemeye devam etmesi bireydeki romantik kıskançlığı ortaya çıkarmakta ve eski partnerini gözetleme davranışının arttırmasına neden olmaktadır (Muisse & diğerleri, 2009). Eski romantik partnerin Facebook® güncellemelerini izlemek, ayrılık sonrası yaşanan üzüntülü ve stresli sürecin ardından duygusal iyileşme ve gelişmeyi engelleyebilmektedir. Eski partnerin Facebook® sayfasını ve arkadaş listesindeki kişileri sık sık izlemek, bireyin ayrılık sonrası yaşadığı olumsuz duygusal problemlerini, seksüel isteğini ve olumsuz duygularını önemli ölçüde arttırmaktadır (Marshall, 2012).

Sonuç olarak sosyal medya sitelerinden en popüler olan Facebook® hayatımızda önemli bir rol oynamaktadır. Romantik ilişkiler Facebook® üzerinden başlayabildiği gibi Facebook® üzerinden de sonlanabilmektedir. Romantik ilişkilerde Facebook® romantik ayrılık konusunda bilgilenecek ve bilinçlenecek, ayrılık sonrası yaşanan stres konusunda farkındalık sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı Lukacs ve Quan-Haase (2015) tarafından geliştirilen Facebook® Romantik Ayrılık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Çalışma Grubu

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik analizleri, yaş ortalaması 20.36 olan ve 169'u kadın, 78'i erkek toplam 247 yetişkin birey üzerinde yürütülmüştür.

### 2.2 Veri Toplama Aracı

Yetişkin bireylerin Facebook®ta romantik ayrılık konusuna yönelik düşüncelerini değerlendirmek amacıyla Lu-kacs ve Quan-Haase (2015) tarafından geliştirilen Facebook® Romantik Ayrılık Ölçeği, 10 maddeden ve aktiviteye dayanan gerginlik ve duygusal kökenli gerginlik şeklinde iki alt boyuttan oluşan 5'li Likert tipi ("1" Kesinlikle Katılmıyorum, "5" Kesinlikle Katılıyorum) bir derecelendirme içermektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, Facebook®ta romantik ayrılık konusunda bireylerin yaşadıkları gerginlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayıları aktiviteye dayanan gerginlik alt boyutu (öz-değer; 1.11, açıkladığı varyans oranı; 11.1) için .85 ve duygusal kökenli gerginlik alt boyutu (öz-değer; 5.64, açıkladığı varyans oranı; 56.38) için .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .48 ile .90 arasında değişmektedir.

### 2.3 İşlem

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde, öncelikle ölçeği geliştiren Anabel Quan-Haase ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. İlk aşamada, ölçeğin İngilizce formu iyi düzeyde İngilizce bilen 3 öğretim üyesinden oluşan bir komisyon tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar geri tercüme edilerek Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Daha sonra Türkçe form anlam ve dil bilgisi açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Ardından denemelik Türkçe form, psikolojik danışma ve rehberlik ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan 3 öğretim üyesine inceletilerek görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlık yöntemiyle, madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonuyla incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için LISREL 8.54 ve SPSS 15 paket programları kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR VE YORUM

### 3.1 Madde Analizi ve Güvenirlik

Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .69 ile .87 arasında sıralandığı görülmüştür. Ölçeğin Türkçe Ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayıları .84 ve .94 olarak bulunmuştur. Bulgular Tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 1:** Facebook® Romantik Ayrılık Ölçeği Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Aktiviteye dayanan gerginlik			Duygusal kökenli gerginlik			
Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon	Madde silindiğinde Cronbach alfa	Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon	Madde silindiğinde Cronbach alfa	
1	,69	,80	4	,82	,93	
2	,74	,76	5	,83	,93	
3	,71	,79	6	,82	,93	
			7	,79	,93	
			8	,83	,93	
			9	,87	,93	
			10	,68	,94	

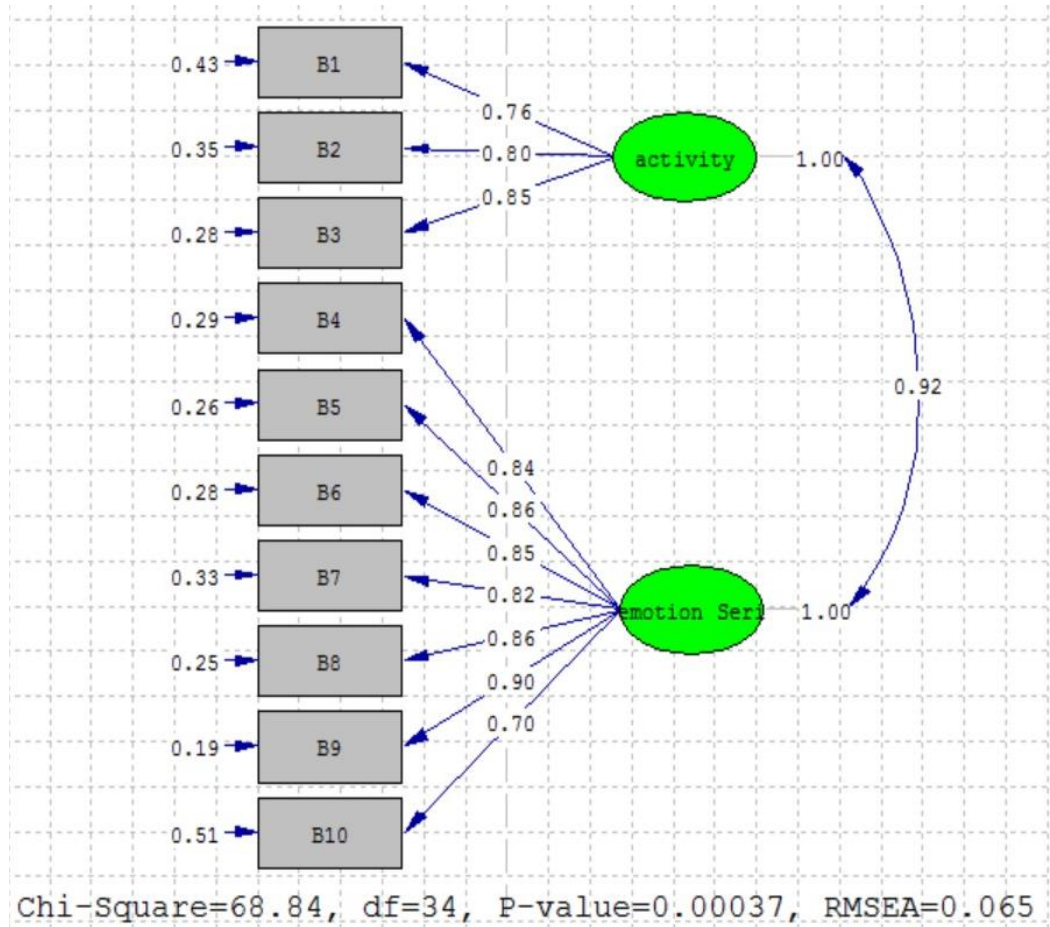
### 3.2 Yapı Geçerliği

*Doğrulayıcı Faktör Analizi.* Facebook® Romantik Ayrılık Ölçeğinin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Facebook© Romantik Ayrılık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

$\chi^2$	sd	$\chi^2/df$	RMSEA	CFI	IFI	GFI	SRMR
68.84	34	2.02	.065	.98	.98	.95	.023

Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları Ki-kare ( $\chi^2$ ),  $\chi^2/df$ , RMSEA, RMR, GFI ve AGFI' dir. Hesaplanan  $\chi^2/df$  oranının 5'ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin .90'dan yüksek olması, SRMR ve RMSEA değerlerinin ise .05'ten düşük çıkması, model-veri uyumunu göstermektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1996). Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.

**Şekil 1.** Facebook© Romantik Ayrılık Ölçeğine İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

#### 4. TARTIŞMA

Bu çalışmada, Lukacs ve Quan-Haase (2015) tarafından geliştirilen Facebook© Romantik Ayrılık Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde, doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, iki alt boyutlu modelin iyi uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının, Türkçe formun faktör yapısıyla uyumlu olduğu görülmüştür (Hu & Bentler, 1999). Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu (Sipahi, Yurtkoru & Çınko, 2008) dikkate alınırsa, ölçeğin Türkçe formunun güvenilirliğinin sağlandığı görülmektedir. Öte yandan yapılan madde analizi sonucunda, ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının .30 ölçütünü de karşıladığı görülmüştür.

Facebook® yüz yüze iletişime gerek kalmadan kişilerin sosyal bağlantılarını kolayca öğrenmesine olanak sunmaktadır. Bu bakımdan eşsiz erişim imkanı tanımakta olan Facebook® aracılığıyla bireyi, sayfasında yapılan güncel paylaşımlarla kendisiyle ilgili durumları, fotoğrafları sunabilmekte ve öz-sunumunu kontrol edebilmektedir (Valkenburg, 2011). Kullanıcılar Facebook® üzerinden kişilerle bağlantıyı koparmak istememekte ve Facebook® hesaplarını silmeye bile olumlu bakmamaktadır (Gershon, 2010). Gelişen teknolojiyle birlikte yaşamımızın içine nüfuz eden sosyal medya, kişilerin romantik ayrılık sonrasında Facebook® ve diğer sosyal medya araçlarında nasıl davrandıklarını etkilemektedir.

Facebook® Romantik Ayrılık Ölçeğinin, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre ölçeğin kullanıma hazır olduğu söylenebilir. Ancak ölçeğin test tekrar-test tekniğiyle ileride yapılacak çalışmalarda güvenilirliğinin belirlenmesi ve Facebook® Romantik Ayrılık Ölçeğinin diğer değişkenlerle incelenmesi faydalı olacaktır. Facebook®'un romantik ayrılıkları nasıl etkilediği konusunda farkındalık sağlamak; bireylerin duygusal ve romantik anlamda olumlu yönde geliştirecek ve yaşam doyumunun artmasına katkı sağlayacaktır. Teknolojilerin gelişmesiyle birlikte insan ve toplum bilimi olan bu alanda yapılacak olan çalışmalarda önemli bir adım olan Facebook® Romantik Ayrılık ölçeğinin kullanımının yaygınlaşması oldukça önemlidir.

### Kaynakça

- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *J Marriage Fam*, 62, 1269-1287.
- Barber, L. L., & Cooper, M. L. 2014. Rebound Sex: Sexual motives and behaviors following a relationship breakup. *Archives of Sexual Behavior*, 43(2), 251-265.
- Cupach, W., & Spitzberg, B. (2007). The state of the art of stalking: Taking stock of the emerging literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 64-86.
- Field, T., Diego, M., Pelaez, M., Deeds, O., & Delgado, J. (2009). Breakup distress in university students. *Adolescence*, 44(176), 705-727.
- Gershon, I. (2010). *The breakup 2.0: Disconnecting over new media*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Horowitz, M. J., Siegel, B., Holen, A., Bonanno, G. A., Milbrath, C., & Stinson, C. H. (1997). Diagnostic criteria for complicated grief disorder. *American Journal of Psychiatry*, 154, 904-910.
- Joinson, A. N. (2008) 'Looking at', 'looking up' or 'keeping up with' people? Motives and uses of Facebook. In Proceedings of the 26th Annual SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (Florence, Italy, April 5-10, 2008), *CHI'08. New York: ACM*, s. 1027-1036.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Scientific Software International.
- Litt, E. (2013). Understanding social network site users' privacy tool use. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1649-1656.
- Lyndon, A., Bonds-Raacke, J., & Cratty, A. D. (2011). College students' Facebook stalking of ex-partners. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 711-716.
- Lukacs, V., & Quan-Haase, A. (2015) Romantic breakups on Facebook: new scales for studying post-breakup behaviors, digital distress, and surveillance. *Information, Communication & Society*, 18(5), 492-508,
- Marshall, T. C. (2012). Facebook surveillance of former romantic partners: Associations with postbreakup recovery and personal growth. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(10), 521-526.
- Muise, A., Christofides, E., & Desmarais, S. (2009). More information than you ever wanted: Does Facebook bring out the greeneyed monster of jealousy? *CyberPsychology & Behavior*, 12, 441-444.
- Papp, L. M., Danielewicz, J., & Cayemberg, C. (2012). Are we Facebook official? Implications of dating partners' Facebook use and profiles for intimate relationship satisfaction. *CyberPsychology, Behavior, & Social Networking*, 15, 85-90.
- Rhoades, G. K., Kamp-Dush, C. M., Atkins, D. C., Stanley, S. M. & Markman, H. J. (2011). Breaking up is hard to do: The impact of unmarried relationship dissolution on mental health and life satisfaction. *Journal of Family Psychology*, 25(3), 366-374.
- Simpson, J. A. 1990. Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 971-980.

- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Sprecher, S. (1994). Two sides to the breakup of dating relationships. *Personal Relationships*, 1(3), 199-222.
- Sprecher, S., Felmlee, D., Metts, S., Fehr, B., & Vanni, D. (1998). Factors associated with distress following the breakup of a close relationship. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 791-809.
- Sweeper, S., & Halford, K. (2006). Assessing adult adjustment to relationship separation: The Psychological Adjustment to Separation Test (PAST). *J Fam Psychol*, 20, 632-640.
- Tashiro, T., & Frazier, P. (2003). I'll never be in a relationship like that again: Personal growth following romantic relationship breakups. *Personal Relationships*, 10, 113-128.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hofnian, L., Miehaei S. T., Rasmussen, H. N., Billings, *et al.* (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 75, 313-371.
- Utz, S., & Beukeboom, C. J. (2011). The role of social network sites in romantic relationships: effects on jealousy and relationship happiness. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 16, 511-527.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Social consequences of the Internet for adolescents: A decade of research. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 1-5.
- Worthington, E. L. Jr., Witvliet, C. V., Pietrini R., & Miller, A. J. (2007). Forgiveness, health, and well-being: A review of evidence for emotional versus decisional forgiveness, dispositional forgiveness, and reduced unforgiveness. *Journal of Behavioral Medicine*, 30, 291-302.

## Üstün Yetenekliler İçin Öğretim Ortamlarının Tasarınlanması

Ayşe KOÇ\*

### Özet

Üstün yetenekliler için özel ortam tasarımları konusunda yapılan çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Bu çalışmanın amacı üstün yeteneklilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve onları topluma daha faydalı konuma getirmek için çözüm önerileri sunmaktır. Bu bağlamda yapılmış öğretim ortamları yurtiçi ve yurt dışı çalışmalar bazında incelenmiş ve kıyaslanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Üstün yetenekliler, özel eğitim, öğretim tasarımı



## 1. GİRİŞ

Üstün yeteneklilik ve üstün zekalılık kavramları birbirlerinden farklı olmaları yanında ortak yanları da bulunan ve bu yüzden de kavram kargaşası oluşturan iki terimdir. Gagne (2000) bu iki kavramı şöyle tanımlar; „üstün zekalılık, en az bir alanda doğuştan kazanılmış ve eğitilmemiş yeteneğe sahip ve akranları arasında bu alanda en az %10luk dilime girebilen bireyler için kullanılmaktadır. Üstün yeteneklilik ise en az bir alanda sistemli bir şekilde gelişen yetenek ve bilginin seviye veya derecesi ile akranları arasında %10luk dilimde bulunan bireyleri ifade etmektedir.

1925 'te Lewis Teman' in üstün zekalı çocukları keşfetmesiyle birlikte günümüze kadar üstün yeteneklileri tespit etme yöntemleri ve bu kişilere nasıl bir öğretim ortamı sağlanacağı hem de yurt dışında araştırılıp araştırılmadığı (Mönks, 2000). Üstün yetenekli bireylerin tespitinde veliler ile birlikte okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kademelerindeki rehber ve sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir (Tebliğler dergisi, 2007: 70). Üstün zekalı bireylerin var olan potansiyellerini geliştirmek ve doğru yönde kullanmalarını sağlamak için zihinsel engelli bireylerde olduğu gibi üstün yeteneklilerin de özel eğitime ihtiyaç duyduğu bir çok araştırmacı tarafından önerilmektedir. Ancak, bu özel eğitimin verilmesi için alt yapısının çok iyi oluşturulması gerekmektedir. Bunlar içerisinde özel ortam tasarımları, eğitim materyalleri ve özel eğitmen ihtiyacıyla karşılanması gerekir. Yurt içi ve yurt dışında bu ihtiyaca yönelik gerek eğitimcilerle gerekse üstün yetenekli bireylerin kendileriyle yapılan çalışmalar doğrultusunda üstün yetenekliler için en ideal öğretim ortamları tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmalar genellikle bir ders bazında olup, üstün yetenekli bireylerin memnuniyetini ve başarı seviyesini ölçerek gerekli öğretim ortamlarını, eğitmeni yeterliliklerini ve materyalleri ortaya koymaktadır.

Üstün yetenekli öğrencileri topluma kazandırmak ve onlara dersleri daha verimli hale getirebilmek için öğretim ortamlarının tasarımı yapılmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Yurt içi ve yurt dışında yapılmış bu çalışmalar birbirleri ile farklılıklar göstermelerinin yanı sıra benzer çalışmalar da yürütüldüğü görülmektedir.

## 2. YURT İÇİ ÇALIŞMALAR

Özyaprak ve Davaslıgil (2015) yaptıkları çalışmalarında üstün yetenekliler okulunda matematik dersi için kontrol ve deney grupları oluşturularak bu gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını gözlemlemiştir. Kontrol grubuna MEB' in önerdiği ve okulun devam ettiği öğretim yöntemini uygulamaya devam etmişler, deney grubuna ise farklılaştırılmış matematik programı uygulamışlardır. Uygulamalar sırasında birçok farklı öğrenme tekniğinden ve stratejisinden yararlanmışlardır. Sonuç olarak deney ve kontrol grubunun matematiğe olan tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit etmişlerdir.

Kanlı ve Emir (2013) 'in yaptığı çalışmada fen bilgisinden bir ünite için kontrol ve deney grubu oluşturularak öğrencilerin başarı durumları karşılaştırılmıştır. Kontrol grubu standart eğitime devam etmiş deney grubuna ise probleme dayalı öğretim metodu uygulanmıştır. Çalışma sonunda deney grubunun başarısında artış tespit edilmiştir.

Sak (2011) çalışmasında ÜYEP' in çalışma prensiplerini ele almış ve bu programa katılan öğrencilerin program hakkındaki görüşlerini alıp bu programın sosyal geçerliliğini incelemiştir. ÜYEP üstün yetenekli öğrencileri bünyesine alırken ilk aşamada doğal seleksiyon-uyumsuz ayıklama metodunu (Sak ve Karabacak, 2010) kullanır. Sonraki aşamada alana özgü tanılama (Anastasi ve Urbina, 1997) , daha sonraki aşamada ise çoklu ölçüt (Trost, 2000) kullanır. İlk derste öğrencilere konuyla ilgili belgesel izletilir ve ardından bir akademisyen konunun günlük hayatla bağlantısını kurar, çocukların zihninde konuyla ilgili merak uyandıran sorular oluşturur ve bunlar hakkında tartışılır. Bundan sonraki aşamada rehber öğretmenler eşliğinde konuyla ilgili etkinlikler yapılır. Araştırmanın sosyal geçerlilik aşamasında, ÜYEP' in verimliliğini tespit etmek için öğrencilere anket uygulanmıştır. Sonuçta ÜYEP' in sosyal geçerlilik bakımından anlamlı derecede yüksek puan aldığı ortaya çıkmıştır.

Kazu ve Şenol (2011)' un yaptıkları çalışmada BİLSEM' de çalışan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler için hangi öğretim metodlarına başvurduklarını incelemiştir. Çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin en çok gözleme dayalı metod kullandığı, sık sık da proje tabanlı, soru cevap, öz değerlendirme, röportaj, portfolyo, grup çalışmaları, poster, tartışma, deney, beyin fırtınası, drama, görsel sunum metodlarını kullandığını, en az ise yapılandırılmış grid kullandığını tespit etmişlerdir. Bunun dışında öğretmenlerin bazen kavram haritası, basit tanımlama, rubrik, tutum ve ilgi testleri, kontrol listeleri, akran değerlendirme, seminer çalışmaları, geziler, otobiyografik metodlarını kullandığı ortaya çıkmıştır.

Aktepe ve Aktepe Kırşehir BİLSEM' de 2009' da yaptıkları çalışmada Fen ve Teknoloji derslerinde hangi öğretim tekniklerinin kullanıldığını ve hangi yöntemlerin daha iyi olacağını üstün yetenekli öğrencilere yapılan anket ile belirlemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin en fazla anlatma, laboratuvar da deney yapma, sınıfça konu hakkında tartışma ve soru cevap yöntemlerini kullandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok istediği yöntemler ise deney yaparak gösterme, doğa olayları hakkında gözlem yapma, sınıf veya okul dışı gezi düzenleme, soru cevap ve canlandırma yaparak anlatım olduğu belirlenmiştir.

### 3. YURT DIŞI ÇALIŞMALAR

Kim, Roh ve Cho' un 2016' da Güney Kore' de yaptıkları çalışmada gelişimi desteklemek için tasarlanmış bir sınıf ortamında üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini, yaratıcılıklarını ve yaratıcı üretkenliklerini incelemek için bütünlük matematik-fen öğretimini tasarlanmış ve uygulamışlardır. Matematikte üstün yeteneğe sahip öğrenciler sekiz seanslık bütünlük matematik ve fen öğretimini almışlar, bu seanslar boyunca öğrenciler iki dersi birbirinden ayrı olarak düşünmemiş, çözümleme sürecini uygun bir şekilde yapmış ve soruları yaratıcı bir şekilde çözmüşlerdir. Yaratıcılık testleri, alt bileşenler arasında yüksek derecede ilişki olduğunu göstermiş ve Golberg cihazı ile üretkenlik üzerine yapılan test sonuçları da farklı düşünme ve orijinalliğin üretkenlik sürecinde önemli etkisi olduğunu göstermiştir.

Eysink, Gersen ve Gijlers 2015' de yaptıkları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin bilgi ediniminde sorgulayıcı öğrenmenin öğrencilerin tutumuna etkisini incelemiştir. Öğrencilere bir sorgulama görevi verilmiş ve bu görev için rastgele ayrılmış gruplara üç farklı destek yöntemi uygulamışlardır. Sonuçlar, sorgulama boyunca hipotezleri oluşturmaları, deneyleri gerçekleştirmeleri, ve sonuca ulaşmaları için rehberlik edildiği sürece kendi başına deney yapan öğrencilerin bu fırsatın verilmediği öğrencilere göre daha fazla ve akıcı öğrendiği, ve görevlere daha pozitif yaklaştığını göstermiştir. Genel olarak, öğrenme sürecinin düzenlenmesi şartıyla üstün yetenekli öğrencilerin açık uçlu, kompleks görevlerden daha fazla faydalandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elran ve Elran 2012' de İsrail' de yaptıkları çalışmada üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş Math-by-Mail programını bir grup üstün yetenekli öğrencinin matematik öğretiminde kullanmışlar ve sonunda öğrencilerin bu program hakkındaki görüşlerini tespit etmişlerdir. Math-by-Mail programı katılımcılar tarafından ilgi çekici, zorlayıcı ve merak uyandırıcı olarak yorumlanmış, ayrıca öğretmenler, aileler ve öğrenciler E-öğrenme ortamını eğlenceli, eğitici ve zenginleştirici bulmuşlardır. Programın değerlendirilmesi sonucunda pedagojik ve teknolojik olarak gelişmiş, eğlenceli bir yöntemle sunulmuş matematiğin üstün yetenekli öğrenciler üzerinde önemli derecede pozitif etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

2011' de Pierce, Cassidy ve Adams çalışmalarında Amerika' da aralarında üstün yetenekli öğrencilerin de bulunduğu büyük bir devlet ortaokulunda 3 yıl boyunca üstün yeteneklilerin faydalanabileceği bir program uygulamışlardır. Çalışmada öğrencilerin farklı seviyelerde olduğu bir sınıfta üstün yetenekli öğrencilerin matematik başarılarını desteklemek için kümeleme modeli ve değiştirilmiş müfredat kullanmışlardır. Çalışma farklı yetenek seviyelerine sahip öğrencilerin bulunduğu büyük bir devlet okulunda, öğretmenlerin materyalleri uygun bir şekilde sunmaları için yeterli deneyime sahip olduğu, işbirlikçi öğrenmeyi destekleyen ve bütün öğrenciler için gelişim prensibini benimseyen bir ortamda öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler için akademik kazanımlar elde edebileceğini gösterir.

Fakolade ve Adeniyi' nin 2010' da Nijerya' da yaptıkları çalışmada Renzulli ve Öz-Denetimli öğrenme modellerinin üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarısına olan etkilerini incelemiştir. Çalışmada bir grup üstün yetenekli öğrenciyi rastgele üç gruba ayırmışlar ve eğitimden önce ve sonra test uygulamışlardır. Sonuç olarak, öğrencilerin son testleri bu metotların anlamlı derecede etkili olduğunu göstermiştir. Bu sebeple yapılan çalışma uygulanan modellerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitim programlarına yardımcı olabileceğini ve özel eğitimcilerin üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlamak için bu modelleri kullanabileceğini gösterir.

### 4. SONUÇ

Yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde aralarındaki benzerliklerin fazla olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar ortak olarak üstün yeteneklilerin sorgulayarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerinin başarılarını önemli derecede arttırdığını göstermektedir. Bu çalışmaların genel amacının üstün yetenekliler için ideal öğretim ortamını sağlamak olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle gelişmiş ülkelerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ve

öğretimi için planlamalarının olduğu görülmektedir. Örnek olarak İsrail' de okul öncesi eğitimde üstün yetenekli-lerin tespit edilmesiyle başlayan ve bu bireylere özel imkanların sağlanmasıyla devam eden sistemli bir yapı vardır. Ülkemizde ise üstün yetenekli öğrenciler için ideal öğretim ortamını sağlama çalışmaları son on beş yılda BİLSEM(Bilim ve Sanat Merkezleri)' in kurulmasıyla, ÜYEP(Üstün Yetenekliler Eğitim Programları)' in kurulmasıyla ve üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı üstün yetenekliler eğitim bölümlerinin açılmasıyla hız kazanmıştır. Yapılan çeşitli çalışmalar literatürde bulunsa da, henüz ülkemizin uygulamalara yeni başlaması sebebiyle bu uygulamalarda bir çok eksiklikler görülmektedir. Bunlardan en önemlisi üstün yeteneklilerin eğitim ve öğretimini sağlayacak öğretmenlerin bu konuda yetersiz kalmasıdır. Özellikle üstün yeteneklilere özel eğitim veren okulların nadir olması sebebiyle bu öğrencilerin yetenek bakımından karma sınıflarda öğretim görmesi kaçınılmaz olmakta ve bu durumda öğretmenin üstün yetenekli öğrenciler ile diğer öğrencileri kaynaştıracak ve seviyelerine göre öğrenme derinliklerini ve hızını özelleştirecek öğretim ortamını sağlaması gerekmektedir. Ülkemizde maalesef eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına bu alanda gerekli eğitim sağlanmamakta ve yeterlilik kazandırılmamaktadır. Bunun yanı sıra teknolojinin çok hızlı bir şekilde ilerlemesi eğitim ve öğretimde köklü değişikliklere yol açmaktadır. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin öğretim ortamlarında teknolojinin getirdiği yenilikleri kullanmak bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer ülkelerdeki uygulamalarda özellikle bilgisayar temelli öğretim ortamlarının klasik öğretim ortamına entegre edildiği yukarıda bahsedilen çalışmalardan anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, üstün yetenekliler için ayrı bir sınıf veya okul oluşturulup, ve bu öğrenciler için özel bir program ve özel öğretmenler sağlanmalıdır. Eğer üstün yetenekliler karma sınıflarda eğitim alacaklar ise yine bu sınıf ortamları için özel programlar oluşturulmalı ve öğretmenler gerekli yeterliliğe sahip olmalıdırlar.

#### Kaynakça

- Aktepe ve Aktepe (2009). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine ilişkin Öğrenci Görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 69-80
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Davaslıgil, Ü. (2016). Üstün Zekalı ve Yetenekliler İçin Farklaştırılmış Matematik Programının Matematik Tutumuna Etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 3(2).
- Elran, M., Bar-On, N., & Elran Y. (2012). What Can An E-learning Recreational Math Program Contribute to Gifted Students? Math-by-Mail" As A Case Study. *12th International Congress on Mathematical Education*.
- Eysink, T. H., Gersen, L., & Gijlers, H. (2015). Inquiry learning for gifted children. *High ability studies*, 26(1), 63-74.
- Fakolade, O. A., & Adeniyi, S. O. (2010). Efficacy of Enrichment Triad and Self-Direct Models on Academic Achievement of Gifted Students in Selected Secondary Schools in Nigeria. *International Journal of Special Education*, 25(1), 10-16.
- Françoys Gagne (2000). A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT). Université du Québec à Montréal, Canada. (<http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/policies/gats/assets/pdf/poldmgt2000rtcl.pdf>)
- Kanlı, E., & Emir, S. (2013). Probleme Dayalı Fen ve Teknoloji Öğretiminin Üstün Zekalı ve Normal Öğrencilerin Başarı ve Yaratıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2).
- Kazu, İ. Y., & Senol, C. (2011). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*.
- Kim, M. K., Roh, I. S., & Cho, M. K. (2016). Creativity of gifted students in an integrated math-science instruction. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 38-48.
- Mönks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories. *International handbook of giftedness and talent*, 141.
- Pierce, R. L., Cassady, J. C., Adams, C. M., Neumeister, K. L. S., Dixon, F. A., & Cross, T. L. (2011). The effects of clustering and curriculum on the development of gifted learners' math achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 569-594.
- Sak (2011). ÜYEP (Üstün Yetenekliler Eğitim Programları) Modelinin Genel Bir İncelenmesi ve Sosyal Geçerliği, *Eğitim ve Bilim*, Cilt No:36, Sayı: 161.
- Sak, U., & Karabacak, F., Kılıç, A., & Öksüz, C. (2010). Proje MBE3: Üstün Zekâlı Öğrencilerin Tanılanmasında ve Eğitimlerinde Üçlü Matematiksel ve Bilimsel Tanılama ve Öğretim

Yetenek Modeli. 107K059 Nolu Proje Sonuç Raporu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Grubu, TÜBİTAK , Ankara.

Tebliğler Dergisi. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı Bilim Ve Sanat Merkezi Yönergesi*: Ankara, Cilt No:70. Sayı: 2593.

Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education, and work. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed. pp 317-330). Oxford, UK

## Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamları Alanyazın İncelemesi

Cem BARBAROSLUOĞLU

### Özet

Her geçen gün gelişen teknoloji ve bu teknolojilerin eğitime entegrasyonu süreciyle farklı öğrenme ortamları ortaya çıkmaktadır. Bu süreç ile birlikte bireysel farklılıkları göz önüne alan ve kişilerin öğrenme stillerine uygun ortamları tasarlamayı amaçlayan kişiselleştirilmiş öğretim ortamları ile ilgili yapılan çalışmalar da oldukça artmıştır. Bu çalışmada kişiselleştirilmiş öğretim ortamları ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgiler verilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kişiselleştirilebilir öğrenme, Öğretim tasarımı, Eğitim teknolojisi.

## 1. GİRİŞ

Son yıllarda teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte daha verimli öğretim ortamları hazırlamak adına teknolojinin öğrenme ve öğretme ortamlarında kullanılması oldukça yaygınlaşmıştır. Bu sayede teknolojinin eğitime entegrasyonu, eğitim ve öğretimde önemli bir konuma sahip olmuştur. Her geçen gün gelişen bu entegrasyon sürecinde Eğitim Teknolojisi ve Öğretim Tasarımı disiplinleri önem kazanmıştır. Bunun bir getirisi olarak öğretim ortamları, bireyin nasıl daha etkili öğrenebileceğini göz önüne alarak şekillenmeye başlamıştır. Web tabanlı öğrenme, uzaktan öğrenme gibi ortamların yanı sıra, bireysel ve kişisel farklılıkların kişinin öğrenmesinde ve eğitim sistemindeki öneminin de göz önünde bulundurulduğu kişiselleştirilmiş öğretim ortamları ortaya çıkmıştır.

Farklı amaçlar ve farklı öğrenme basamaklarında olan kişiler, kendi ilgilerini çeken ve alternatifleri bulunan öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyarlar (Brusilovsky, 1996). Literatürde, kişiselleştirilmiş öğrenme kavramına, uyarlanabilir öğrenme olarak da rastlanabilmektedir. Kişiselleştirilmiş öğrenmenin temel fikri yetenek-işlem etkileşimi (aptitude-treatment interaction) fikridir (Cronbach ve Snow, 1977; akt. Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk, 2002).

Öğretimin kişiselleştirilmesi, daha etkili bir eğitim sağlanabilmesi için en önemli yollardan biridir. Fakat öğrenen bilgileri, öğrenme materyalleri ve öğrenme stratejileri gibi birçok açıdan değerlendirilmesi gerektiği için bu süreç oldukça karmaşık bir süreçtir (Salahlı, Özdemir ve Yaşar, 2012). Kişiselleştirme, doğru kişiye doğru zamanda doğru bilginin sunulmasıdır (Speretta ve Gauch, 2005). Kişiselleştirilmiş öğrenme ise; öğrenen kişinin ilgisine ve öğrenme şekline göre hazırlanmış olan öğrenme deneyimi anlamına gelmektedir (Özarlan, 2010). Kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrenen merkezli ve öğrenenin ihtiyaçlarını karşılayacak içerikler ve rehberlik sunar (Şahin ve Kışla, 2016).

Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları öğrenenlerin istedikleri yer ve zamanda kendi hız ve öğrenme şekillerine göre oluşturulmuş bir ortam sunmaktadır (Baylari ve Montazer, 2009). Bireysel ve kişisel farklılıkları dikkate almakla birlikte kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları gün geçtikçe üzerinde daha fazla çalışılan bir alan durumuna gelmektedir (Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk, 2002). Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları, diğer ortamlardaki sınırlılıkları ortadan kaldırmak için ortaya çıkmıştır. Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarının geliştirilmesi henüz başlangıç aşamasında olmasına rağmen çoğu ortam hâlihazırda geliştirilmiştir (Kışla ve Şahin, 2015).

## 2. İNCELENEN ÇALIŞMALAR

Kişiselleştirilmiş öğretim ortamlarıyla ilgili incelenmiş olan çalışmalar arasında; tezler, bildiriler ve makaleler bulunmaktadır.

### 2.1 Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

İlk çalışma Papanikolaou ve Grigoriadou (2003) tarafından geliştirilmiş olan ve INSPIRE adlı verilen hipermedya sistemine eklenen bir öğretimsel sistem uygulamasıdır. Kullanıcıdan alınan veriler doğrultusunda, sistem tarafından öğrenene uygun amaçlar belirlenmekte ve öğrenen bunlar arasında seçim yapmaktadır. Daha sonra sistem kullanıcıdan aldığı bilgiler doğrultusunda ona en uygun içerik ve öğrenme stilini öğrenene sunar. 33'er kişiden oluşan iki deney grubu katılmıştır. Sonuçlar anlık geri dönütlerle toplanmıştır. Ders içeriğinin kişiselleştirilmesi, çalışmasını, öğrenilmesini ve anlaşılmasını kolaylaştırmış, ayrıca öğrencileri motive etmiştir.

Diğer bir çalışma Chen, Lee ve Chen (2005) tarafından geliştirilen PEL-IRT (Personalized E-Learning System based on Item Response Theory) adı verilen bir sistem uygulamasıdır. Uygulama; öğrenenlerle çeşitli sorular sormakta, sorulara verilen cevapları kaydetmekte, bunları analiz etmekte ve uygun öğretim materyali sunmaktadır. 210 yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Sonuçlar soru-cevap ve ölçeklerle toplanmıştır. Sonuçlara göre, öğrenenlerin aktif ve etkili bir öğrenme süreci geçirdiğini ve uygulamanın kullanışlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Başka bir çalışma Chen ve Duh (2008) tarafından geliştirilen PEL-FIRT (Personalized E-Learning System based on Fuzzy Item Response Theory) adı verilen ve PEL-IRT uygulamasındaki verilen cevaplardan anlamlandırılmamış verileri de analiz edebilen bir sistem uygulamasıdır. PEL-IRT (Chen, Lee ve Chen) ile farklı bulanık mantık (fuzzy) entegre edilmiş olmasıdır. Kişisel veriler toplanırken ortaya çıkan bu bulanık veriler tekrar revize edilip anlamlandırılmış ve tavsiyeler olarak adlandırılmıştır. 88 lise öğrencisi katılmıştır. Sonuçlar 5'li likert tipi ölçek ile toplanmıştır. Sonuçlara göre, kişiselleştirilmiş öğrenmede tavsiye sistemlerinin öğrenene yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Bir diğer çalışma ise Aviram, Ronen, Somekh, Winer ve Sarid, (2009) tarafından geliştirilen Self-Regulated Personalized Learning (SRPL): Developing iClass's pedagogical model adı verilen sistem, öğretmenin ve öğrenenin

değişen ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde tasarlanmıştır. Sistemin temel amacı; öğrenme sürecine ve içeriğine öğrenenin karakteristik özelliklerini ve tercihlerini entegre etmektir.

## 2.2 Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar

İlk çalışma Dağ (2008) tarafından yapılan Anabilimsel Örün Teknolojilerine Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi Tasarımı adlı anabilimsel örün uygulamasıdır. Sistem; ilgi alanı modeli, kullanıcı modeli, uyarılma modeli olarak üç model içermektedir. Belirlenen bu modeller ile öğrenme nesnesi oluşturulmakta, bireyin öğrenme şekline ve bilişsel bilgi düzeyine göre bireyselleştirilmiş öğrenme içeriği sunan bir öğretim sistemi tasarlanmıştır. Sonuç olarak, gelişmiş öğretim teknolojileri alanında yapılan çalışmaların, birden fazla disiplinle ilişkili olması sebebiyle, farklı alanlarda uzmanlık gerektiren, uzun süreli, kapsamlı ve zor çalışmalar olduğu anlaşılmıştır.

Bir diğer çalışma Özarslan (2010) tarafından Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamı Olarak IPTV adlı çalışmadır. IPTV ile kullanıcının tercih ettiği hizmetler ve izleme alışkanlıkları ile kullanıcı davranışları ve ilgi alanları tespit edilebilmekte, böylece bu verilerin analizi ve anlamlandırılmasıyla kişinin ilgi alanları ve ihtiyaçları belirlenebilmekte, buna göre öneriler sunulabilmektedir. Sonuç olarak, IPTV ile kişi, bilgiyi istediği zaman, istediği yerde, istediği şekilde elde edebilmektedir. Eğitim kurumlarına düşük maliyette, zengin içerik ve öğrenenin yaşam tarzına uygun kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunacaktır.

Diğer çalışma Salahlı, Özdemir ve Yaşar (2013) tarafından yapılan Concept Based Approach for Adaptive Personalized Course Learning System adlı çalışmadır. Bu çalışmada, adaptif ve kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarında öğrenme kavramıyla ilgili çalışılmıştır. Bir derse ait kavramlar ve bunların arasındaki ilişkilerine (ontoloji yapı) dayanan bir öğrenme yöntemi ele alınmıştır. Sistem, öğrenenin anlama seviyesine ve bilgi düzeyine bağlı olarak, kavram ağı üzerinden hangi kavramları ve konuları öğrenmesi gerektiğini belirlemiştir. Başka bir deyişle sistem, öğrencinin ders ile ilgili bilgi seviyesine uygun öğrenme yolunu belirlemektedir.

Bir başka çalışma ise Şahin ve Kışla (2013) tarafından yapılan Kişiselleştirilebilir Öğrenme Ortamları: Literatür İncelemesi adlı bu çalışmaya da yol göstermiş olan çalışmadır. Yapılan literatür incelemesi Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları geliştirilen çalışmalar, Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamı geliştirilen ve uygulaması yapılan çalışmalar ve Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamı ve özellikleri olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Alan yazın incelenmiş olan bu çalışmanın sonucunda kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları ile ilgili yapılan uygulamaların büyük bir kısmının web tabanlı olduğu, ortamlar için toplanan öğrencilerin demografik bilgilerinin ve süreçte kullanılacak içeriklerin veri tabanlarında depolandığı ve ontolojilerin kullanıldığı, sisteme giriş yapıldığında öğrencilerin bilgilerinin çeşitli ölçekler yardımıyla toplandığı ve analiz edildikten sonra buna göre sunulan materyaller içerisinde en çok kullanılanların grafik animasyon, videolar, sunumlar, şekiller, çizimler, grafikler ve metinler olduğu ortaya çıkmıştır.

Diğer bir çalışma Şahin ve Kışla (2016) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarına ilişkin tutumlarının belirlenmesidir. On farklı üniversitenin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören 1197 öğrencinin katıldığı bu çalışmada, cinsiyet, yaş, üniversite, öğrenim yılı, bu ortamlara dair bilgi, bu ortamlara katılmış olma ve bu ortamlara katılma isteği gibi değişkenler bulunmaktadır. Sonuç olarak üniversite dışındaki tüm değişkenlerde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

## 3. TARTIŞMA VE SONUÇ

Alanyazındaki yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, genellikle web tabanlı ortamlar oluşturulduğu gözlemlenmektedir. Bu sonuç Şahin ve Kışla (2013) tarafından yapılmış olan araştırmanın sonuçları ile benzer niteliktedir. Kişiselleştirilmiş öğretim ortamı sunulmasında temel prensip öğrenenlerden bilgi alınması, buna uygun materyaller sunulması yönündedir.

Öğrenenden alınmış olan bilgiler ışığında düzenlenen materyallerin ve ortamın çeşitlendirilmesi, öğrenene ulaşma, onu motive etme ve ilgisini çekmede o kadar başarılı olmuştur.

Geri bildirimlerde ise genellikle olumlu ve yapıcı sonuçlar alınmış, gelişen web teknolojileri ile birlikte daha verimli ortamlar hazırlanabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmalar, günümüz okullarındaki öğretim faaliyetlerine yol gösterici ve yenilikçi bir değişim sağlayabilir.

Ayrıca sonuçlar, öğrenenler içerisinde kişiselleştirilmiş öğretim ortamlarında bulunmuş olanların, henüz bulunmamış olanlardan çok daha olumlu sonuçlar elde ettiğini, bu nedenle de gelecekte bu ortamlarda bulunma ile ilgili tutumlarını pozitif yönde etkilemektedir.

Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları hazırlanmış ve uygulanmış olan çalışmalarda anlama derecesi ve bilgi düzeyi arasında pozitif korelasyon, anlama derecesi ve zorluk düzeyi arasında ise negatif bir korelasyon bulunmuştur.

Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları ile, dersin işlenişinin ve anlaşılmasının kolaylaştığı, öğreneni motive ettiği, öğrenenin aktif ve etkili bir öğretim süreci geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### Kaynakça

- Aviram, A. , Ronen, Y. , Somekh, S. , Winer, A. ve Sarid, A. (2009). Self-regulated Personalized Learning (SRPL): Developing iClass's pedagogical model. *eLearn Papers*, 9, 1-17.
- Brusilovsky, P. (1996). Methods and Techniques of Adaptive Hypermedia. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 6(2-3), 87-129.
- Baylari, A. , ve Montazer, G. A. (2009). Design a Personalized e-Learning System Based on Item Response Theory and Artificial Neural Network Approach. *Expert Systems with Applications*, 36(4), 8013-8021.
- Chen, C. M. , Lee, H. M. , ve Chen, Y. H. (2005). Personalized e-learning system using item response theory. *Computers & Education*, 44(3), 237-255.
- Chen, C. M. ve Duh, L. J. (2008). Personalized web-based tutoring system based on fuzzy item response theory. *Expert Systems with Applications*, 34(4), 2298-2315.
- Dağ, F. (2008). *Anabilimsel Örün Teknolojilerine Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi Tasarımı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi.
- Kışla T. ve Şahin, M. (2015). *Kişiselleştirilmiş (Kişiye Özgü) Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı (5. Bölüm), Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları-II*, Ankara: Pegem Akademi.
- Özarıslan, Y. (2010). *Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamı Olarak IPTV. Uluslararası Eğitim Teknolojileri 2010 (International Educational Technology)*, İstanbul.
- Papanikolaou, K. A. , Grigoriadou, M. , Kornilakis, H. , ve Magoulas, G. D. (2003). Personalizing the Interaction in a Web-based Educational Hypermedia System: the case of INSPIRE. *User modeling and user-adapted interaction*, 13(3), 213-267.
- Sampson, D. , Karagiannidis, C. ve Kinshuk (2002). Personalised Learning: Educational, Technological and Standardisation Perspective. *Interactive Educational Multimedia*, (4), 24-39.
- Speretta, M. ve Gauch, S. (2005). Personalized search based on user search histories, *International Conference on Web Intelligence (WI'05)*, Washington, USA.
- Salahlı, M. A. , Özdemir, M. ve Yaşar, C. (2012). Building a fuzzy knowledge management system for personalized e-learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1978-1982.
- Salahlı, M. A. , Özdemir, M. ve Yaşar, C. (2013). Concept Based Approach for Adaptive Personalized Course Learning System. *International Education Studies*, 6(5), 92.
- Şahin, M. ve Kışla, T. (2013). *Kişiselleştirilebilir Öğrenme Ortamları: Literatür İncelemesi. Journal of Reaserch in Education and Teaching*, 2(1), 81-91.
- Şahin, M. ve Kışla, T. (2016). An Analysis of University Students' Attitudes towards Personalized Learning Environments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(1).



## Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersleri Üzerine Literatür Taraması Çalışması

Faruk KALEDİBİ \*

### Özet

Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitimin yeni bir boyutu olan MOOC'ların (Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler) ortaya çıkışını, tarihsel gelişimini ve türlerini araştırmak ve MOOC'lar üzerinde yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmaları incelemektir. MOOC'ların ortaya çıkmasında temel göstergenin bağlaşımcı(Connectivist) yaklaşım olan ağ üzerinden öğrenmenin önem kazanması olmuştur. Bu doğrultuda ilk geliştirilen MOOC'larda öğrenenlerin bir topluluk içerisinde ağlar üzerinden bağlantılar gerçekleştirdiği görölmektedir. Fakat daha sonra geniş kitleye ulaşma amacıyla üniversiteler tarafından geleneksel öğretim yöntemlerini temel alan xMOOC'lar ortaya çıkmış ve yaygınlaşmıştır. Alan yazında MOOC'ların yaygınlaşmasındaki temel olgunun, üniversitelerin çok sayıda kişiye iyi yapılandırılmış öğretim verme isteği, bu eğitimlerin ücretsiz bir şekilde ve sertifika verilerek sağlanması ve bireylerin eğitime duyduğu ihtiyaç olduğu görölmüştür. Sonuç olarak MOOC'ların günümüzde olduğu gibi gelecekte de istenen yerde ve zamanda yaşam boyu öğrenme imkânı sunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bağlaşımcılık, MOOC, Çevrim içi öğrenme, Kitlesele Eğitim.

---

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri A.B.D. kaledibif@gmail.com

## 1. GİRİŞ

Gelişen teknoloji yaşamın her alanında etkisini göstermektedir. Eğitim öğretim faaliyetleri de teknolojik yeniliklerden etkilenmekte ve değişime uğramaktadır. Ayrıca artan dünya nüfusu ve eğitime olan ihtiyacın her geçen gün artması MOOC'ların doğmasına neden olmuştur. Türkçe'ye Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler olarak giren MOOC'lara internet bağlantısı olan her bilgisayardan ücretsiz olarak ulaşılabilir.

### 1.1 MOOC Nedir?

Literatür incelendiğinde MOOC'lar için yapılan farklı tanımlar görmek mümkündür. Bu çeşitliliğin MOOC'ların yeni bir kavram olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Temel olarak MOOC'lar çevrimiçi öğrenmenin güncel bir şekli olarak düşünülebilir (Sayın ve Seferoğlu, 2015). Başka bir deyişle MOOC'lar öğrenme isteği olan ve internet bağlantısına sahip herkesin zamandan ve mekândan bağımsız olarak öğrenmeler gerçekleştirebileceği çevrimiçi kurslar olarak tanımlanabilir (Jordan, 2014; Liyanagunawardena, Adams, & Williams, 2013). MOOC'lar klasik bir çevrimiçi kursun barındırdığı videoları ve okumaları içerir. Ek olarak MOOC'lar forum ve tartışma grupları gibi etkileşimli araçlara sağlamaktadır. Bu ve benzeri özellikleriyle MOOC'lar günümüzde uzaktan eğitimin en önemli uzantısı sayılmaktadır.

Kitlese Açık Çevrim içi Derslerin (MOOC) 3 temel önemli özelliği bulunmaktadır. Bunlardan ilki kurslara katılım yapan kişilerin sayısı ve derslerde yer alan aktivite sayısına vurgu yapan "kitlelilik" özelliği. İkinci olarak, derslerde kullanılan kaynakların ve derslere kayıt olmanın ücretsiz olmasına vurgu yapan "açıklık" özelliği. Son olarak ise internet erişimine sahip herkesin ulaşabileceğine ve arzu edilmesi takdirde ders içeriklerinin indirilebileceğine vurgu yapan "çevrimiçi" olma özelliğidir. (Masters, 2011).

MOOC terimi ilk defa George Siemens ve Stephen Downes tarafından Manitoba Üniversitesinden dünya çapında 2200 katılımcıyla gerçekleştirilen bir çevrim-içi açık ders ortamını "Connectivism and Connective Knowledge (CCK08)" olarak tanımlanmasıyla kullanılmıştır (Marques, 2013). Dersler; eş zamanlı çevrimiçi toplantılar, RSS beslemeler, tartışmalar, blog gönderileri ve SecondLife gibi farklı ortamlarda yürütülmüştür (Kayabaş ve Mutlu, 2013).

### 1.2 MOOC Türleri Nelerdir? (xMOOC ve cMOOC)

Alan yazın incelemelerinde iki tip MOOC'a rastlanmaktadır. İlk ortaya çıkan MOOC'lar bağlaşımcı yaklaşıma dayalı uygulamalar olarak öne çıkmıştır. Bağlayıcı yaklaşıma göre öğrenme, bilgi kaynaklarının ve ağdaki insanların birbiri ile bağlantı kurmalarıyla gerçekleşmektedir. Bu açıdan "bağlaşımcı (connectivist)" yapılar cMOOC olarak adlandırılmıştır. cMOOC'taki "c" harfi "connectivism" yaklaşımını ifade etmektedir. Bu MOOC'lar ağ-tabanlı olmuş ve eğitmen tarafından sağlanan içerikten daha ziyade öğrenenlerin bir topluluk içerisinde ağ kurarak iletişime odaklanmıştır. (Sayın ve Seferoğlu, 2015; Siemens, 2005).

Alan yazında yer alan ikinci tip MOOC ise xMOOC'tır. Yurtdışında birçok üniversite bu tip çalışmaların öncüsü olmuştur. xMOOC "x" harfi kitlese katılımı ifade etmektedir. xMOOC'lar geleneksel çevrim-içi öğrenmenin güncel bir türü olarak söylenebilir. xMOOC gibi ortamların en önemli özelliği, üniversiteler ile içerik geliştiriciler arasındaki işbirliğine dayalı olmasıdır. Örneğin; edX, Coursera ve Udacity gibi platformlar üniversitelerin çok sayıda öğrenciye ulaşmak amacıyla ortaya çıkardığı ticari özelliği olan platformlardır. cMOOC'ların aksine bu ortamlar çoklu-ortam materyallerine dayalı, içerik aktarılmasına odaklanan, doğrusal yapıda olan ve bağlaşımcı yaklaşımın ilkelerine uzak bir yapıda tasarlanmışlardır. Bu tür sistemlerde genellikle video-anlatımlar yapılmakta, video-anlatımlar sonrasında öğrencilerin öğrenme düzeyini ölçmeye yönelik değerlendirme soruları bulunmaktadır (Sayın ve Seferoğlu, 2015; Hew ve Cheung, 2014).

## 2. YAPILAN ÇALIŞMALAR

### 2.1 Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Kayabaş ve Mutlu (2015) Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerin Anadolu Üniversitesinde uygulanabilirliği adlı çalışmada dünyanın önde gelen MOOC sağlayıcılarının sistemlerini inceleyerek Anadolu Üniversitesi uzaktan öğretim sisteminin bir MOOC platformuna dönüştürülebilme potansiyeli üzerine bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada geçmişten günümüze yürütülen MOOC çalışmaları, MOOC'ların yapısı, MOOC'ların yaraları ve sınırlılıkları gibi konulara yer verilmiş ardından Anadolu Üniversitesi bünyesinde bulunan Yunus Emre Yeni Nesil Öğrenme Portalı'ndan bahsedilmiş ve bu portalın MOOC platformları ile ortak özellikleri ve farklılıklarına değinilmiştir. Sonuç olarak Yunus Emre Yeni Nesil Öğrenme Portalı'nda video dersler, e-televizyon, e-alıştırma ve e-sınav gibi farklı çoklu ortam materyallerinin kullanıldığı görülmüş ve bu sistemin bir MOOC sistemine dönüştürülmesinin mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kayabaş ve Mutlu, 2015).

Barış (2015) Uzaktan Eğitimde Yeni Trend: Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler adlı çalışmasında uzaktan eğitimin ve açık eğitimin tarihsel gelişimine değinmiş ve MOOC'ların sosyal, ekonomik, teknolojik ve pedagojik boyutlarını ele almıştır. Sonuç olarak MOOC'ların günümüzde olduğu gibi gelecekte de yaygın bir biçimde kullanılacağı yorumu yapılmıştır. Çalışmanın Türkiye'de yapılacak MOOC çalışmalarına yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Son olarak MOOC çalışmaları yürütecek araştırmacı ve üniversitelere önerilerde bulunulmuştur (Barış, 2015).

Demirci (2014) çalışmasında MOOC'ların işleyişi, kurulma amaçları, kimler tarafından kullanıldığı gibi konulara yer vermiştir. MOOC'ların kullanımı için 6 genel amaca yer verilmiştir. Bu amaçlar; ulaşım ve kullanımı yaygınlaştırmak, marka oluşturup devamlılığını sağlamak, giderleri azaltarak veya gelirleri arttırarak ekonomiyi güçlendirmek, eğitim çıktılarını arttırmak, öğretme ve öğrenme üzerine araştırmalar yapmak ve yenilik olarak sıralanmıştır. Anadolu Üniversitesinin MOOC'lar üzerine yaptığı çalışmalar olduğu ve KOÇ Üniversitesinin Course- ra platformuna katıldığı belirtilmiştir. Son olarak, MOOC'ların gelecekte klasik eğitim öğretimi etkileyip etkilemeyeceğinin zamanla belli olacağı yorumu yapılmıştır (Demirci, 2014).

Kesim ve Altınpulluk (2014) yaptığı çalışmada MOOC'ların yapı ve işleyişine ilişkin var olan durum ortaya koymuş ve uzaktan eğitim alan uzmanlarının MOOC'lara ilişkin görüşlerini almıştır. Durum çalışması deseninde yürütülen çalışmanın katılımcıları uzaktan eğitim uzmanı 10 akademisyendir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Seçilen 11 MOOC platformunun (Coursera, Edx, Udacity, Futurelearn, Openstudy, Codecademy, Openlearning, NPTEL, Khan Academy, Udemy ve ALISON) potansiyeli, yapılan doküman analizinde incelenmiştir. Tüm platformlarda ortak olan nitelikler 7 değerlendirme ölçütüyle karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak bireylerin MOOC'lar sayesinde iş yaşamından kopmadan, öğrenme zamanından ve maliyetinden tasarruf sağlayarak güvenilir bilgiye erişim sağladıkları değerlendirilmiştir (Kesim ve Altınpulluk, 2014).

## 2.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Najafi, Rolheiser, Harrison ve Håklev (2015) yaptığı çalışmada Toronto Üniversitesinde 2012 ve 2014 yılları arasında Course veya edX üzerinden MOOC dersi veren eğitimcilerin görüşlerini almışlardır. Çalışmanın amacı MOOC dersi veren eğitimcilerin motivasyon kaynaklarını ortaya çıkarmak, yeni bir MOOC geliştirme sürecinde edinilen tecrübeleri değerlendirmek ve öğretim için MOOC kullanımının etkilerini araştırmaktır. Toronto Üniversitesinde 2014 yılına kadar bir MOOC dersi hazırlayan 12 eğitimciden 8'i araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcıların görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitimcileri MOOC hazırlamaları için motive eden en önemli etkenlerin, açık kaynak içeriklere katkı sağlamak ve geniş kitlelere ulaşmak olduğu bulunmuştur (Najafi vd., 2015).

Schoenack (2013) yaptığı çalışmada yeni bir MOOC yapısı önerisinde bulunmuştur. Schoenack MesoMOOC adını verdiği bu yeni MOOC sisteminin daha önceki MOOC platformlarına göre daha başarılı öğrenmeler sağlayacağını savunmaktadır. Çalışmada cMOOC (Bağlantıcılık Temelli) ve xMOOC (Davranışçı Psikoloji Temelli) tanımları yapılmış ve her iki türün avantaj ve dezavantajlarına değinilmiştir. Örnek olarak, bağlantıcılık kuramına dayalı cMOOC'larda iletişimin esas olduğu ancak öğrenen sayısının çok fazla olduğu durumlarda iletişimin zayıf olduğudur. Davranışçı öğrenme kuramını temel alan xMOOC'ların ise öğretmen merkezli bir yapıya sahip olması olumsuz bir özellik olarak verilmiştir. Araştırmacıya göre MesoMOOC'lar bu iki farklı türün arasında yer alan bir yapıdadır. Schoenack, MesoMOOC'a diğer MOOC'lardan farklı olarak oryantasyon dersi eklemiştir. Bu sayede öğrenenlerin daha başarılı sonuçlar alacağını iddia etmiştir. Oryantasyon dersine ek olarak eşzamanlı bağlaşımcı bileşenlerin eklenmesinin MOOC'ların öğrenme üzerine daha fazla katkı getireceği belirtilmiştir. Sonuç olarak MOOC'ların potansiyellerinin geliştirilebilir olduğuna ve gelecekteki çalışmaların bu çalışmada yer alan MesoMOOC prensiplerinin uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik olabileceği belirtilmiştir (Schoenack, 2013).

Ulrich ve Nedelcu (2014) yaptığı çalışmada Bükreş Üniversitesi akademisyenleri ve öğrencilerinin MOOC'lara karşı tutumunu araştırmışlardır. Araştırma karma desende gerçekleştirilmiş ve veri toplamak için anket, odak grup görüşmesi, gözlem ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. 67 lisans öğrencisi ve 33 akademisyenden veri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin %16'sı, akademisyenlerin ise %27 daha önce bir MOOC dersine katılım gerçekleştirmişlerdir. MOOC'lar hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadığını belirten katılımcılar ise öğrenciler arasında %16'lık bir paya, akademisyenler arasında %9'luk bir paya sahiptir. Katılımcılar, üniversitelerin MOOC geliştirme amaçları olarak; dersi veren akademisyenlerin prestijini arttırmak, kaynak zenginliği sağlamak ve ücretsiz erişime imkân tanımak olarak göstermişlerdir. Sonuç olarak katılımcıların MOOC'lar hakkında bilgi sahibi oldukları ve çoğunun MOOC'lara karşı ilgili olduğu bulunmuştur. Ayrıca katılımcılar, Bükreş Üniver-

sitesinin MOOC dersleri geliştirmesinin, üniversitenin tanınabilirliğini arttırmak gibi faydaları olacağını düşünmektedirler (Ulrich ve Nedelcu, 2014).

### 3. SONUÇ

Uzaktan eğitimin güncel bir boyutu olarak karşımıza çıkan MOOC'lar, kitlesel eğitimde kullanılabilir bir yapıya sahiptir. MOOC'ların ücretsiz ve herkese açık olması en önemli özellikleri arasındadır. Bağlaşımçı yaklaşım temelli olarak geliştirilen MOOC'lar zamanla bazı değişimlere uğradılar. İlk MOOC'ların ağ üzerinden öğrenmeler sunduğu, katılımcıların ders materyallerini birlikte oluşturdukları bir topluluk halinde olduğu bilinmektedir. Bu yapıda olan MOOC'lar cMOOC olarak adlandırılmıştır. Ancak ilerleyen zamanlarda üniversitelerin geleneksel eğitim yöntemlerini kullanarak oluşturduğu MOOC'lar ortaya çıktı. Bağlaşımçı yaklaşımın özelliklerini kısmen taşıyan bu platformlar ise xMOOC olarak adlandırıldı.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde MOOC'ların sahip olduğu öğretim potansiyeline birçok defa vurgu yapıldığı görülmüştür. Hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin MOOC'ları yararlı gördükleri belirtilmiştir. Ayrıca dünya genelinde birçok üniversitenin kendi uzaktan eğitim sistemlerini MOOC'lara dönüştürme çalışmaları yaptığı görülmektedir.

#### Kaynakça

- Sayın, Z. ve Seferoğlu, S. S. (2015) Çevrimiçi Eğitime Güncel Bir Bakış: Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler Üzerine Bir Değerlendirme.
- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(1), 133–160.
- Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). MOOCs : A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 202–227.
- Masters, K. (2011). A brief guide to understanding MOOCs. *The Internet Journal of Medical Education*, 1.
- Kayabaş, B. K., & Mutlu, M. E. (2013) Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerin Anadolu Üniversitesinde Uygulanabilirliği.
- Marques, J. A. (2013). Short history of MOOCs and distance learning. *MOOC News & Reviews*.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45-58.
- Barış, M. F. (2015) Uzaktan Eğitimde Yeni Trend: Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler
- Demirci, N. (2014). Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersleri (KAÇD) Nedir? Ve Öğrenme İçin Bizlere Neler Vaad Ediyor?: KAÇD'ler Hakkında İnceleme-Değerlendirme Makalesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1).
- Kesim, E., & Altınpulluk, H. (2010). Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerin Kullanımına İlişkin Uzaktan Eğitim Uzmanlarının Görüşleri. *Editorial Board*, 62.
- Kesim, E., & Altınpulluk, H. (2010). Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerin Kullanımına İlişkin Uzaktan Eğitim Uzmanlarının Görüşleri. *Editorial Board*, 62.
- Najafi, H., Rolheiser, C., Harrison, L., & Håklev, S. (2015). University of Toronto instructors' experiences with developing MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3).
- Schoenack, L. (2013). A New Framework for Massive Open Online Courses (MOOCs). *Journal of Adult Education*, 42(2), 98.
- Ulrich, C., & Nedelcu, A. (2015). MOOCs in Our University: Hopes and Worries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1541-1547.

## Sanal Ortamlarda Otantik Öğrenme

İbrahim BAŞTUĞ \*

### Özet

Çalışmanın amacı son yıllarda yurtdışında yayınlanmış bilgisayar ortamlarında otantik öğrenme ile ilgili makaleleri incelemektir. Bu çalışmanın verilerinin ülkemizde yapılabilecek çalışmalara da bir bakış sunacağı düşünülmektedir. Yurtiçinde yayınlanan tezler incelendiğinde bilgisayar ortamlarında otantik öğrenme üzerine tez yazılmadığı görülmüştür. Diğer branşlarda da YÖK verilerine göre sadece 4 tez yazıldığı görülmüştür. Bu durum otantik öğrenme ortamları üzerine ülkemizde yapılmış olan çalışmaların sınırlılığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Otantik öğrenme, sanal ortam.

---

\* M. E. B. Yuvacık Levent Kırca Oya Başar Ortaokulu, Başiskele/KOCAELİ, iibrahim\_bastug@hotmail.com

## 1. GİRİŞ

Eğitimciler 30 yılı aşkın süredir, k12 eğitiminde anlamlı öğrenmeyi ağılayacak teknoloji kullanımını başarmak için uğraşmaktadır. Fakat yapılan yatırımlara, eğitime ve desteğe rağmen yine de çok az eğitimci teknolojiyi eğitim ve öğretim için kullanabilmektedir (NEA, 2008, p.1 akt. Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2013). Yaklaşık 22 yıl kadar önce Roblyer (1993) tarafından belirtildiği üzere en büyük sorunumuz teknolojinin önemini anlamamak değil, daha ziyade eğitim sisteminin geleceğinin şekillenmesinde gerçek amaç ve kullanışlılığı konusunda net bir vizyon eksikliğidir. Jonassen (1996)'ın ilk çalışmalarında önerdiği üzere teknoloji, öğrencinin otantik öğrenme ortamları yaşamasını sağlamak üzere kullanılan bilişsel araçlar olmalıdır (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2013).

Herrington ve Oliver (2000)'a göre, öğrenilen bilgi günlük hayatta kullanılabilir olmalıdır. Okullarda öğretilen bilgi genellikle günlük hayatta hatırlanıp kullanılabilir bilgi değildir. Öğrenciler bilgiyi problem çözme de etkin kullanılabilecek bir araç değil son ürün olarak görürler. Öğrendiğimiz bilgiyi günlük hayatta karşılaştığımız sorunlarda kullanamıyorsak o bilgi atıldır. Bu durum resmi eğitimi bırakıp çıraklık eğitimine geçmemiz manasına gelmemektedir. Aksine eğitim etkinliklerinin anlamlı öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmesini teşvik etmelidir (Herrington ve Oliver, 2000).

Bu sorunu çözmek için öğrenme etkinliklerini tasarlarırken kullanılabilir pratik bir çerçeveye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçeve Herrington ve Oliver (2000)'ın çalışmasında aşağıdaki 9 bileşen olarak verilmektedir:

- **Otantik bağlam (Authentic Context)**, gerçek hayat formatında bir problemin sunulmasıdır. Çoğunlukla derslerde duruma uygun yaşantılar ve gerçek uygulamalar yerine teorik prensiplere yer verilir. Bunun yerine öğrenciler ihtiyaç duyduklarında bilgiye ulaşabilmeliler. Konunun elementlerini yansıtan öğelerle arayüz düzenlenmelidir. Örneğin web tabanlı olarak tasarlanmış bir ortamda tasarım konunun elementlerini yansıtmalıdır (Herrington, 2005).
- **Otantik aktiviteler (Authentic Activity)**, gerçek hayatta alakalı, kötü tanımlanmış ve belirli bir zamanda tamamlanacak, gerçek hayatın karmaşıklığının yansıması şeklinde faaliyetlerdir. Kısa alakasız örnekler değildir. İyi tanımlanmış ve formüle edilmiş üniversite dersleri gerçek hayata transfer edilmezler. Otantik aktiviteler her zaman dersi tamamlamak zorunda değildir. Dersin kendisi de olabilir (Herrington, 2005).
- **Uzman performansı (Expert Performances)**, gerçek uygulayıcıların gerçek durumlarda nasıl davrandıklarını öğrencilere göstermektir. Bunun için gerçek uygulayıcıların videolarını kullanılabilir. Öğrencilerin internet üzerinden uzman görüşlerine başvurmaları teşvik edilmelidir (Herrington, 2005).
- **Çoklu perspektif (Multiple Perspectives)**, öğrencilerin farklı perspektiflerden bakmalarını sağlamak ve bunu teşvik etmektir. Böylece öğrenci yalnızca öğreticinin bakış açısından bakmamakta, çoklu bakış açısıyla konuya daha derin bakabilmektedir (Herrington, 2005).
- **İşbirliği (Collaboration)**, tüm grup başarısı için öğrencilerin birlikte çalışmasıdır. Bunu sağlamak için verilen görev iletişim araçları ve sohbet odaları ve tartışma gruplarıyla öğrenciler birlikte problemi çözebilirler (Herrington, 2005).
- **Yansıtma (Reflection)**, otantik ve anlamlı aktivitelerle, uzman performansı ve görüşüyle sağlanmalıdır. Grubun içinde günlükler, web günlükleri ve ürün dosyalarıyla somut bir yansıtma sağlanabilir (Herrington, 2005).
- **Açık bir şekilde dile getirme (Articulation)**, öğrencilerin verilen otantik görevleri gereği fikirlerini herhangi bir şekilde açıklamalarıdır. Öğrenciler sunumlarını yüz yüze, seminerlerde, konferanslarda veya internet ortamında yayınlamaları somut ve savunmalıdır (Herrington, 2005).
- **Koçluk ve öğrenim desteği oluşturma (Coaching and Scaffolding)**, öğrencilerin otantik bir öğrenme ortamında birbirlerine görevi tamamlamak için öğrenme desteği sunması ve koçluk yapması veya bu desteğin öğretmenleri tarafından sağlanmasıdır (Herrington, 2005).
- **Otantik değerlendirme (Authentic Assessment)**, öğrencilere verilen görevlerin içinde değerlendirmenin olmasıdır. Böylece öğrenciler düzeltilmiş ürünler sunabilmektedir (Herrington, 2005). Sonuç değerlendiren klasik ölçme yerine, ürün değerlendiren süreç değerlendirmesi yapılmaktadır (Horzum ve Bektaş, 2012).

Otantik öğrenme üzerine yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Türkçe yapılmış çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmada, öğrencilere otantik öğrenme ortamları tasarlamak için yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarda kullanılmış sanal ortamlar ve üç boyutlu oyunlar incelenmiş ve uygulama örnekleri sunulmuştur.

## 2. YURTIÇİ ÇALIŞMALAR

Tüzün (2006), çalışmasında sıradan bir bilgisayar oyunu ile iyi bir pedagojiyi bünyesinde barındıran, eğitsel bilgisayar oyunu olan Quest Atlantis (QA)'i tanıtmıştır. Q A tıpkı diğer 3 boyutlu çevrimiçi bilgisayar oyunları gibi kullanıcılara keşfedebilecekleri bir sanal dünya sunmaktadır. Çalışmasında öğrencilerin bu oyun sayesinde çevre bilinci gibi toplumsal sorumlulukları verilen görevler aracılığıyla kazanabildiğini belirtmektedir. Bu çalışmada öğrenciler yaklaşmakta olan bir felaketten Atlantis şehrinin kurtarmaya çalışmaktadır (Tüzün, 2006). Sunulan bu ortam otantik bağlam ve öğrencilere Atlantis'i kurtarmak için verilen görevler otantik görevler olarak tanımlanabilir.



Doğan, Küfrevioğlu, Reisoğlu ve Göktaş (2011), çalışmalarında eğitim amaçlı kullanılan sanal ortamları incelemişler ve önerilerde bulunmuşlardır. Second Life (SL), Imvu, Active Worlds (AW) ve World of Warcraft programları karşılaştırılmıştır. Çalışmaya göre eğitim amaçlı kullanım açısından en etkili ortamın SL ve AW olduğu görülmektedir. Bu ortamların sunduğu araçların eğitim amaçlı ortam tasarımına daha uygun olduğu ifade edilmektedir (Doğan vd., 2011).

Yılmaz, Karaman, Karakuş ve Göktaş (2014), çalışmalarında 3 boyutlu ortamlara karşı öğrencilerin tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışma kapsamında 3 boyutlu oyun ortamı olan SL kullanılarak, 7 farklı kış sporu dalına ait alanlar tasarlanmış ve öğrencilerin bu alanları 2 saat boyunca kullanmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin sakatlanma riski olmadan bu ortamları kullanarak kış sporları hakkında bilgi sahibi olmaları beklenmiştir (Yılmaz vd., 2014). Çalışmada öğrencilere sunulan 7 farklı ortam otantik öğrenmenin otantik bağlam basamağıyla ilgilidir. Öğrencilere bilgilerin sunulduğu bilgi evi ve bu ortamları kullanırken rehberlik yapılması, otantik öğrenmenin koçluk ve öğrenim desteği oluşturma basamağıyla ilgilidir. Spor dalına ait hareketlerin resim ve animasyonlarla desteklenerek adım adım öğretimi için oluşturulan alıştırma Bölümü ise otantik öğrenmenin uzman performansı basamağıyla ilgilidir. Öğrencilerin kış sporları deneyimi yaşamaları için oluşturulmuş uygulama alanı, otantik öğrenmenin otantik aktiviteler basamağıyla ilgilidir.



Yıldırım ve Şahin (2015), çalışmalarında sanal dünya temelli e-öğrenme ortamı ile web temelli e-öğrenme ortamını karşılaştırmışlardır. Sanal dünya temelli e-öğrenme ortamı SL yazılımı ile tasarlanmıştır. Tasarlanan ortam canlı ders anlatımları, tartışma grupları, okumalar için kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda sanal dünya temelli e-öğrenme ortamı ile web temelli e-öğrenme ortamı arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir (Yıldırım ve Şahin, 2015). Çalışmada öğrencilerin ders ile ilgili bilgilere ulaşmasını sağlamak amacıyla SL ortamında oluşturulmuş olan okul binası otantik öğrenmenin koçluk ve öğrenim desteği oluşturma basamağıyla ilgilidir. Ayrıca öğrencilerin grup tartışmaları yapabilecekleri alan sunulmuştur. Bu alan otantik öğrenmenin işbirliği basamağıyla ilgili olarak değerlendirilebilir.

### 3. YURTDIŞI ÇALIŞMALAR

Wang, Calandra, Hibbard ve Lefaiver (2012)'ın yürüttüğü yarı deneysel çalışmada Çinli öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde SL sanal ortamının etkililiği incelenmiştir. Araştırma için Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusundan bir üniversite ve Çin'den bir üniversitenin seçildiği bu çalışmanın sonuçları SL'in dil öğreniminde etkililiğini göstermiştir. Çalışmada her hafta öğrencilere SL üzerinden 1 saatlik öğrenme aktiviteleri verilmiştir. SL üzerindeki öğrenme aktiviteleriyle ilgili blog yazarak yansıtma yapmaları istenmiştir. Sonraki hafta için öğrenme etkinlikleri ve hazırlıklar sunulmuştur. 6 hafta süren etkinliklerde öğrencilerin SL ortamında grup tartışmaları ve etkinlikleri verilmiş, çinli ve amerikan öğrencilere birebir görüşme görevleri verilmiştir. Bir web sitesi oluşturularak öğrencilere her hafta hangi görevlerin, nasıl yerine getirileceğiyle ilgili bilgiler verilmiştir. İki çinli araştırma görevlisi gerekli durumda destek vermek üzere etkinliklerin yerine getirildiği üniversite kampüsü internet merkezinde hazır bulunmuşlardır (Wang vd., 2012). Bu çalışmada otantik öğrenmenin otantik bağlam basamağı sunulan SL ortamıyla kullanılmıştır. Otantik etkinlikler basamağı öğrencilere her hafta verilen görevlerle kullanılmıştır. Uzman performansı basamağı amerikan öğrencilerle çinli öğrencilerin yaptığı görüşmelerle kullanılmıştır. İşbirliği basamağı verilen grup görevleriyle kullanılmıştır. Yansıtma basamağı her hafta sonu etkinliklerle ilgili öğrencilerin blog yazmasıyla kullanılmıştır. Koçluk ve öğrenim desteği oluşturma basamağı ise destek için hazır bulunan araştırma görevlileri ve destek için hazırlanan web sitesi ile kullanılmıştır.



## Learning Activities in SL\_EFL Program



A Tour to Princeton University Virtual Campus



Individual Presentations



One-on-one Interview



Group Discussions

Hung, Lee ve Lim (2012), resmi eğitimin daha otantik olması için resmi olmayan eğitimin kazanımlarını artırmayı amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında coğrafya eğitimi amaçlı olarak SL kullanılmıştır. Dörder kişilik guruplara ayrılan 40 öğrenci kendilerine sunulan alanda gerçekçi drenaj havzası tasarlamışlardır. Bu çalışma sayesinde öğrenciler drenaj havzasının nasıl oluştuğunu kendileri alanı düzenleyerek daha etkin şekilde öğrenmiş ve olası yanlış anlamalardan kurtulmuşlardır. Böylece gerçek hayatta gerçekleştiremeyecekleri bir yaşantı elde etmişlerdir (Hung vd., 2012). Bu çalışmada otantik öğrenmenin otantik bağlam basamağı sunulan SL ortamıyla kullanılmıştır. Otantik etkinlikler basamağı öğrencilere verilen görevlerle kullanılmıştır. İşbirliği basamağı verilen grup görevleriyle kullanılmıştır. Koçluk ve öğrenim desteğı oluşturma basamağı öğrencilere kendilerine verilen alanı nasıl biçimlendirecekleri konusunda destek verilerek kullanılmıştır.



Zheng, Bischoff ve Gilliland (2015)'ın yürüttüğü çalışmada, WOW(World of Warcraft) oyunu yardımıyla kelime öğrenimi üzerine bir çalışma yapılmıştır. İleri düzey İngilizce bilen bir Japon ile orta düzey Japonca bilen birinci dili İngilizce olan araştırmacı oyunun sohbet özelliğini kullanarak, oyunda geçen İngilizce kavramlar üzerinde konuşarak yeni kelimelerin öğrenimini gerçekleştirmişlerdir. Örneğin oyunda ölen karakterin üzerinden eşya almaya "loot" denmektedir. Bu kelime üzerinde katılımcı ve çalışmanın ikinci yazarı Bischoff tartışarak kelimenin tam olarak neyi ifade ettiğini katılımcının anlaması ve yeni kelimeler öğrenmesi sağlanmaktadır. Çalışmada oyunun içindeki görevler kullanılmıştır (Zheng vd., 2015). Bu çalışmada katılımcıya sunulan WOW ortamı otantik bağlam olarak ifade edilebilir. Çalışma boyunca yerine yetirilen oyunun içindeki görevler otantik görevler olarak ifade edilebilir. Bu görevler sayesinde katılımcı, öğrenim amaçlı tasarlanmamış bir ortamda bilgiye ulaşmaktadır. Uzman performansı basamağı, katılımcının ortam üzerinde birinci dili İngilizce olan kişiden öğrendiği yeni kavramlarla ilgili bilgi almasıyla kullanılmıştır. Burada katılımcı hem oyun hakkında hem de İngilizce hakkında uzman olan kişiden bilgi edinmektedir.



Hsiao, Yang ve Chia-Jui (2015) SL üzerinde Fransızca öğrenimi için otantik bir ortam oluşturmayı ve bu ortam kullanılarak Fransızca öğreniminde işbirlikli öğrenme modellerinin etkilerini araştırmışlardır. Çalışmada 23 yüksekökol öğrencisine SL üzerinde Fransızca film üretmeyi de içeren grup görevleri verilmiştir. Oluşturulan otantik ortamda verilecek görevleri yerine getirebilmeleri için öğrenciler desteklenmişlerdir. Çalışma öncesi klasik ders ortamında gerekli bilgiler öğrencilere aktarıldıktan sonra SL ortamına girip video çekimi için uygun alanlar bulmuşlardır. Homojen gruplara ayrılan öğrenciler çekimi yapacakları alanı bulduktan sonra yine SL üzerinden tartışarak çalışmayı planlayıp film çekimlerini tamamlamışlardır. Süreç boyunca öğretmenler ve asistanlar öğrencileri izlemişler ve gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamışlardır. Bulgular bağlam temelli öğrenme modelinin diğer işbirlikli öğrenme modellerinden SL üzerinde daha etkili olduğunu göstermiştir. (Hsiao vd., 2015). Bu çalışmada kullanılan SL ortamı otantik bağlam olarak değerlendirilebilir. Öğrencilere verilen film çekim görevi otantik görev olarak ifade edilebilir. Öğrencilere çalışmayı tamamlamak için verilen destek otantik öğrenmenin öğrenme desteği ve koçluk basamağı olarak ifade edilebilir. Çalışma gruplar üzerinden yürütülmüş olduğundan otantik öğrenmenin işbirliği basamağı kullanılmıştır diyebiliriz.



Han, Jo, Hyun ve So (2015)'nin 5-6 yaşlarındaki 81 anaokulu öğrencisiyle Kore'de yürüttüğü çalışmada, artırılmış gerçeklik içeren robotlarla tasarlanan ve yürütülen dramatik oyun etkinlikleriyle çocukların tatmin ve duygusalıklarını geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada katılımcıların 40'ı bilgisayar ortamalı artırılmış gerçeklik ortamına yerleştirilirken 41'i robot ortamalı artırılmış gerçeklik ortamına yerleştirilmişlerdir. Bulgular ışığında robot ortamalı artırılmış gerçeklik ortamında bulunan öğrencilerin algılarının daha olumlu olduğu ve daha genç öğrenciler ve kızların algılarının daha olumlu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Robot destekli artırılmış gerçeklik ortamlarının, görevlerin otantik ortam hissini ve öğrencilerin motivasyonunu artırdığı düşünülmektedir (Han vd., 2015). Kullanılan ortam otantik bağlam olarak ifade edilebilir. Etkinlikler öğretmen rehberliğinde yürütüldüğünden otantik öğrenmenin koçluk ve öğrenme desteği basamağı kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilere verilen görevin içinde öğrenciler aktif olarak rol alarak hikayeleri canlandırmışlardır. Bu aşamada otantik etkinlikler basamağı kullanılmıştır.



#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Geleneksel eğitimin kısıtlılıklardan kurtulmak amacıyla, özellikle son yüzyılda yeni yaklaşımların ortaya çıkmaktadır. Teknolojik yeniliklerin de etkisiyle ortaya çıkan bu yaklaşımlardan biri de sanal dünyaların eğitim amaçlı kullanımınıdır (Yıldırım ve Şahin, 2015). İyi bir otantik öğrenme ortamı olarak sanal dünyalar, öğrencilere işbirliği çalışmaları için tasarlanabilecek ortamlar, gerçek dünya problemlerinin benzeri olan etkinlikler sunmaktadır (Dede, Clarke, Ketelhut, Nelson ve Bowman 2005). Sanal ortamlarda gerçeğe çok yakın ortamlar tasarlanarak,

günlük hayatta yapılması imkansız olan veya çok daha maliyetli, gerçekleştirmesi uzun zaman alacak veya gerçek yaşamda tehlikeli yaşantıların tasarlanması sağlanabilmektedir (Boulos, Hetherington ve Wheeler, 2007 akt. Yıldırım ve Şahin, 2015).

Yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar incelendiğinde otantik öğrenme amacıyla kullanılan sanal ortamların SL, WOW, Active Worlds, QA olduğu görülmüştür. Bu ortamlardan amaca uygun değiştirilebilen SL ve AW kullanılarak öğrencilerin otantik görevler ve grup çalışmaları yardımıyla gerçeğe yakın yaşantılar edinmesi mümkün olmaktadır. Bunun sayesinde kavram yanılgıları, maliyet sorunları, çeşitli sebeplerle gerçek hayatta yapılması mümkün olmayan olaylar gibi engellerin üstesinden gelinebilmektedir. SL ortamında birçok üniversite ve vakıf tarafından tasarlanmış eğitim ortamları bulunmaktadır (URL1). Bu ortamlar örnek alınarak Türkiye de benzer çalışmalar yapılabilir. AW üzerinde de öğrenim amaçlı tasarlanmış ortamlar bulunmaktadır (URL2). Günümüzde her şey hızla internet ve bilgisayar ortamına taşınıp teknolojinin nimetlerinden faydalanılırken, bu ortamlara yabancı kalmamalıyız.

### Kaynakça

- Dede, C., Clarke, J., Ketelhut, D., Nelson, B., and Bowman, C. (2005-a). Fostering motivation, learning, and transfer in multi-user virtual environments. [http://muve.gse.harvard.edu/rivercityproject/documents/Dede\\_Games\\_Symposium\\_AERA\\_2005.pdf](http://muve.gse.harvard.edu/rivercityproject/documents/Dede_Games_Symposium_AERA_2005.pdf) [10 Nisan 2016]
- Doğan, D., Küfrelioğlu, R., Reisoğlu, İ., & Gökteş, Y. (2011). Sanal ortamların eğitim amaçlı kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi evaluation of training for usability of virtual environments. 5 th International Computer & Instructional Technologies Symposium.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, 64, 175-182.
- Han, J., Jo, M., Hyun, E., & So, H. J. (2015). Examining young children's perception toward augmented reality-infused dramatic play. *Educational Technology Research and Development*, 63(3), 455-474.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational technology research and development*, 48(3), 23-48.
- Herrington, J. (2005). Authentic learning environments in higher education. IGI Global.
- Horzum, M. B., & Bektaş, M. Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 20(1), 341-360.
- Hsiao, I. Y., Yang, S. J., & Chia-Jui, C. (2015). The effects of collaborative models in second life on French learning. *Educational Technology Research and Development*, 63(5), 645-670.
- Hung, D., Lee, S. S., & Lim, K. Y. (2012). Authenticity in learning for the twenty-first century: bridging the formal and the informal. *Educational Technology Research and Development*, 60(6), 1071-1091.
- Tüzün, H. (2006). Eğitsel bilgisayar oyunları ve bir örnek: Q A. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30).
- Wang, C. X., Calandra, B., Hibbard, S. T., & Lefaiver, M. L. M. (2012). Learning effects of an experimental EFL program in Second Life. *Educational Technology Research and Development*, 60(5), 943-961.
- Yılmaz, R. M., Karaman, A., Karakuş, T., & Gökteş, Y. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin 3 Boyutlu Sanal Öğrenme Ortamlarına Yönelik Tutumları: Second Life Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 538-555.
- Yıldırım, S., & Şahin, S. (2015). Sanal Dünya ve Web Temelli Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Motivasyonları Açısından Karşılaştırılması. *Journal of Education Faculty*, 17(2), 371-402.
- Zheng, D., Bischoff, M., & Gilliland, B. (2015). Vocabulary learning in massively multiplayer online games: context and action before words. *Educational Technology Research and Development*, 63(5), 771-790.
- URL1: <http://secondlife.com/destinations/learning> (10. 04. 2016).
- URL2: <http://www.aw3du.com/> (10. 04. 2016).

## Zihinsel Engelliler Öğrencilerin Öğretim Ortam Tasarımlarının İncelenmesi

Kaan ARIK \*

### Özet

Yurtiçinde yayınlanan tezlerde zihinsel engellilerde öğretim tasarımı üzerine pek fazla tez yazılmadığı görülmüştür. Bu alanın ülkemizde yeni yaygınlaşmasından dolayı özellikle öğretim tasarımları konusunda çok fazla araştırma olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum zihinsel engelliler eğitiminde öğrenme ortamları üzerine ülkemizde yapılmış olan çalışmaların sınırlılığını göstermektedir. Bu çalışmanın amacı son yıllarda yurtiçinde ve yurtdışında yayınlanmış zihinsel engellilerde öğretim tasarımı ile ilgili makaleleri incelemektir. Bu çalışmanın verilerinin ülkemizde yapılabilecek çalışmalara da bir bakış sunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Zihinsel engelliler eğitimi, öğretim ortam tasarımı, ortamların incelenmesi.

## 1. GİRİŞ

Günümüzde “zihinsel yetersizlik” anlamında çeşitli terimler kullanılmaktadır. Bu terimler arasında en sık kullanılan terimler ise “zekâ geriliği”(mental retardation) ve “gelişimsel yetersizlik”(developmental disability) yerini almaktadır (Smith, Ittenbach ve Patton, 2002). Engellilikten ziyade bir zihin özürlü olarak kabul edilmektedir. Zekâ geriliği kavramı bazı çevrelerce ağır bir kavram olarak değerlendirilmektedir. AAMR (American Association on Mental Retardation ) 2002 yılında yayınlanan yönergesinde zihinsel yetersizlik “zekâ geriliği” terimini kullanarak şu tanımı ortaya atmışlardır. Zekâ geriliği, zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsuz davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir (Luckasson ve diğerleri, 2002, s. 8). Ayrıca 2004 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (MEB; 2004) zihinsel yetersizlik, AAMR’nin 2002 yaptığı tanım dikkate alınarak “18 yaşından önce ortaya çıkan zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar görülen yetersizlik durumu olarak tanımlanmaktadır. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de zekâ geriliği (yetersizliği) için birçok terim kullanılmakta ve önerilmektedir. Bu kapsamda Türkiye’de bu tarz öğrencilerin %5’lik dilimine dâhil uygun özel eğitim imkânları sağlanamamaktadır. Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencileri sınıflama yaptığımızda aşağıdaki gibi bir sınıflama ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 1.** Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sınıflaması

DÜZEY	ZEKÂ BÖLÜMÜ PUANI
Hafif Yetersizlik	50 -55’den yaklaşık 70’e
Orta Yetersizlik	35-40’dan 50-55’e
Ağır Yetersizlik	20-25’den 35-40’a
Çok ağır Yetersizlik	20-25’den aşağıya

Grossman, 1983’den uyarlanmıştır.

Zihinsel yetersizliğin tanımında zekâ ve uyum ölçütlerinden bahsedilirken, zihinsel yetersizlik genellikle ZB (Zekâ Bölümü) puanlarına göre sınıflandırma yapılmaktadır.

### 1.1 Zihinsel Yetersizlik Sınıflandırma

- **Hafif düzey yetersizlik:** Geleneksel eğitim kapsamında normal okulların özel eğitim sınıfında eğitimlerine devam etmektedirler. Günümüzde bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından sağlanan danışmanlık hizmetleri ya da çocuğa sağlanan destek hizmetleri yoluyla normal sınıflarda eğitim görebilmektedir (Heward, 2000).
- **Orta düzey yetersizlik:** Zihinsel yetersizliği orta düzeyde olan çoğu çocuk okul öncesi yıllarda gelişiminde önemli derecede gecikme gösterir. Genellikle yaşları ilerledikçe zihinsel, sosyal ve motor gelişim alanlarında akranlarıyla aralarında olan mesafe daha da açılır (Neisworth ve Smith, 1978).
- **Ağır ve çok ağır düzey yetersizlik:** Ağır ve çok ağır zihinsel yetersizlik durumuna sahip olan öğrenciler ise doğum sonrası ya da doğumdan kısa bir süre sonra farkına varılır. 24 saat bakıma ihtiyaç durumları ortaya çıkabilmektedirler. ZB puanları ise 20-25’den aşağı olması ise bunu destekler niteliktedir (Luckasson ve diğerleri, 2002). Yakın zamanda bu düzeyde eğitim sisteminin dışında tutuluyordu. Günümüzde ise bu tarz yetersizliğe bakılmaksızın eğitim olanakları sağlanmaktadır.

Genel bir eğilim olarak zihinsel yetersizliğin ağırlık derecesi arttıkça yaygınlık oranı azalmaktadır. Bu yönüyle zihinsel yetersizlik gösteren nüfusun yaklaşık %88’i hafif, %9’unu orta ve %3’ünü ağır grup oluşturmaktadır (Conley, 1973). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde temel amaçları basitçe tanımlarsak;

- Özel eğitim aracılığıyla özel gereksinimli bireylere bilgi ve beceri kazandırmak.
- Yaşadığımız çevreyi özel gereksinimli bireylerin kullanabilecekleri hale getirmek.

Zihinsel yetersizliğe sahip bireylere karşı yaşam içinde olabildiğince bağımsız yaşayabilecekleri bir öğretim ortamı ve programı için çabalamamız gerektiğini biliyoruz. Dever’in 1988, 1989’da önerdiği öğretim modeli böyle bir çaba için uygun bir model olarak görünmektedir (Dever ve Knapczyk, 1997). Bu model altı ayrı eylemden oluşmaktadır. Bu eylemler:

1. Öğretim amacını belirlemek
2. Amaçlar setini oluşturmak
3. Amaçlara uygun müfredatı geliştirmek
4. Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirmek

5. Öğretim
6. Öğretimi izlemek (Dever ve Knapczyk, 1997, s.25)

Bu modelden yola çıkarak zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilerin öğretim ortamlarının şekillendiğini söyleyebiliriz. Öğretimin amacını belirleyip, amaçlar setini oluşturma gibi basamaklardan sonra müfredat geliştirmesi ve bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirmek hem bir ileri seviye olan öğretim basamağını ve öğretimi izleme basamağında bizlere kolaylık sağlayacaktır. Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere öğretim yapılırken öğretmen aracılı yöntemlerden doğrudan öğretim, akran aracılı öğretim, birlikte öğretim, teknoloji destekli öğretim gibi öğretim türleri kullanılmaktadır. Ayrıca öğretmenler diğer öğretmenlerle, uzmanlarla, ailelerle ve diğer öğrencilerle, davranış desteği planları hazırlamak için ekipler halinde çalışabilirler. Bu planlar, hedef problem davranışları ve hedef öğrencinin sosyal davranışlarını iletirmek için çevreyi değiştirme yollarını tanımlamak için yazılırlar (Sugai ve diğerleri, 2000). Problem davranışların aşağıdaki amaçlardan biri doğrultusunda yapıldığını düşünmek öğretmenler için faydalı olabilir (Durand, 1990; Evans&Meyer 1985):

- Dikkat çekme
- Kaçma ya da kaçınma
- Gerçek bir nesneyi elde etme
- Oyun ya da eğlence

### 1.2 Zihinsel Yetersizlik Öğrencilerin Öğretim Ortamlarında Teknoloji Destekli Eğitim

Teknoloji destekli eğitim, web temelli eğitim, bilgisayar destekli eğitim zihinsel yetersizlik yaşayan öğrencilerin eğitiminde oldukça yaygındır. Özellikle hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde daha kolay ve etkili şekilde kullanılmaktadır. Teknoloji destekli eğitimin zihinsel yetersizlik yaşayan öğrenciler üstünde kullanılırken;

- Eğitimde bir çok teknolojik cihazların öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı gibi zihinsel yetersizlik yaşayan öğrencilerinde öğrenmelerinde büyük gelişim sağlamalarına olanak tanımıştır.
- Teknoloji destekli öğretimde güncel ve ileri teknoloji ile öğrenmeler desteklenebilir. Bilgisayarlar, dijital tabanlı sistemler (dijital sözlük ve oyuncaklar) kullanılmasına olanak sağlamıştır (Wehyemer ve diğerleri, 2002). Günümüz teknolojik cihazları göz önünde bulundurursak bunlara tablet cihazları eklememiz gerekir.

Teknoloji destekli eğitim neden bu kadar önemli sorusunu sorduğumuzda cevap şu şekilde olacaktır. Müfredat içeriğinde yer alan birçok becerinin, kavramın öğretimin desteklenmesinde teknoloji sistemleri kullanılır. Bu sistemler öğretmenlere ve öğrencilere sesli ipuçlarından başlayarak, görüntülü gösteriler, dijital kayıt edicileri okuma, ses kayıtları yapma gibi birçok fırsat sunar. Bu durum ağır ve orta düzey yetersiz öğrencilerden ziyade daha fazla hafif düzey zihinsel yetersizlik yaşayan öğrenciler için daha geçerlidir.

“Amaçlar göz önünde bulundurularak özel öğretim tasarımına nasıl adapte edebilir?” ve “Ortam oluştururken neler göz önünde bulundurulmalıdır?” gibi sorulara cevap verebilecek nitelikte olmalıdır. Ağır düzeyde bir öğrencinin kriz durumu olmaması veya kontrol edilebilir durumlarda tablet cihazlarında bulunan sinek yakalama, kurbağa zıplatma, renk seçme gibi en alt düzeyde beceri isteyen oyunları tablet cihazlarında oynayabilmektedirler. Orta düzey öğrencileri hafif düzey kadar kullanamasa da teknoloji kullanımında orta düzeyde denilebilir. Bu durumda tablet cihazların zihinsel engelli öğrencilerin her düzeyinde biçilmiş kaftan olduğunu ve zihinsel engelliler öğretim ortamlarının tasarımında kullanılması gerektiğini söyleyebiliriz.

### 1.3 Oyunlaştırma

Farklı bir kavram olarak oyunlaştırma, oyun olmayan içerik ve ortamlarda oyun mekanikleri ve dinamiklerinin kullanılmasıdır (Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke, 2011). Oyunlaştırma, amacın oyun olmadığı ortamlarda gerçekleştirilir ve oyunların gerçek yaşam içindeki uygulamalarıdır (Deterding 2010). Oyunlaştırma tasarımı yaparken;

- Hedeflenen işi belirlemek
- Hedeflenen davranışları belirlemek
- Oyuncu tiplerini belirlemek
- Etkinlik döngülerini planlamak
- Eğlence stratejileri belirlemek
- Uygun araçları seçerek uygulamak

Yukarıda belirttiğimiz faktörler dikkate alınarak oyunlaştırma tasarımının yapılması zihinsel engelli öğrencilerin eğitiminde katkı sağlayacaktır. Bu tarz öğrencilerin alt düzey davranışları bile gerçekleştirirken bazı sıkıntılar görülmektedir. Öğretilmek istenen hareketi gözlemledikten sonra normal düzeyde bir öğrenci davranışı sergilememe durumları göz önünde bulundurulduğu oyunlaştırma uygulaması burada öğretmenlerin işini kolaylaştırmaktadır. Oyunlaştırma yapılırken oyuncuların; yaşı, cinsiyeti, oyun zevklerini belirleyen oyuncu tipleri oyun ve oyunlaştırma, bireysel farklılıkları dikkate alma önemli unsurlardır (Karakuş, İnal ve Çağıltay, 2008; Kuutti, 2013; Koivisto ve Hamari, 2014).

#### 1.4 Zihinsel Yetersizlikte Sanal Gerçeklik Kullanımı

Sanal Gerçeklik özel eğitimde çok önemli roller üstlenmektedir. Son zamanlarda gelişmekte olan ancak maliyet bakımından yüksek olan bu teknoloji zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için bir biçilmiş kaftan niteliğindedir diyebiliriz. İngiltere’de yapılan çalışmada iletişim ve hareket güclüğü çeken çocukların normal şartlarda engelli oluşlarından dolayı yapmalarının mümkün olmadığı yaşantıları sanal gerçeklik ortamları kullanılarak eğitilmeleri sağlanmaktadır. Oregon araştırma enstitüsünde motorlu tekerlekli sandalye kullanan çocukların günlük yaşamda karşılaşacakları muhtemel tehlikeli durumlar sanal gerçeklik ortamları yoluyla yaşanmaları sağlanmakta ve çocukların eğitimleri bu sayede gerçekleşmektedir.

Sanal gerçeklik ortamında verilen eğitim, özel eğitim gerektiren çocuklara fiziksel olarak herhangi bir zarar verme imkânı olmamasından dolayı tercih edilebilir. Dr. Naomi Josman’ın yaptığı çalışmada otistik çocuklara yolda karşıdan karşıya geçme becerisi kazandırmaya çalışılmıştır. Gerçek hayatta oldukça tehlikeli ve zaman gerektiren bu çalışma sanal ortamda daha kolay ve verimli bir şekilde uygulanabilmektedir.

#### 1.5 Amaç

Planlanan araştırmada Zihinsel Yetersizliği bulunan öğrencilerin öğretim ortamlarının tasarlanması incelenmesi amaçlanmıştır. Zihinsel yetersizliğe olan öğrencilerin öğretim tasarımları oluşturulurken yararlanılan hangi yöntem, model ve eski ya da yeni teknolojilerin kullanıldığına dair bir araştırma niteliğindedir. Çalışmada zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin öğretim tasarımında ne gibi faktörler dikkate alındığını ve ortamların ne gibi ihtiyaçlara göre oluşturulduğuna dair bilgi verilmiş ve öneri sunulmuştur.

## 2. TARTIŞMA, SONUÇ

Özel eğitim sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin tıpkı genel eğitim sınıflarındaki öğrenciler gibi kendilerinden daha iyi modeller göremedikleri, benzer özellikteki özel gereksinimli öğrencilere eğitim görmüş olmalarından dolayı gelişmelerinin çok fazla akran etkisiyle desteklenmediği gözlenmiştir (Gearhart, Weishahn ve Gearheart, 1996; Lewis ve Doorlag, 1999). Zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler ile ilgili uygulamaların Amerika ve Avrupa kıtasında daha erken çalışmaya başladığını görüyoruz. Özellikle Amerika kıtasında Dr. Naomi Josman tarafından yapılan sanal gerçeklik deneyleri bu alandaki çalışmaların ne kadar önem verildiğini gösteriyor. Ülkemizde ise Anadolu Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve diğer üniversiteler kapsamında bir takım zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik öğretim ortamları ve materyalleri ile ilgili doktora ve yüksek lisans tezleri incelendiğinde web temelli ve bilgisayar destekli tasarım gerçekleştirildiği ancak zamanla yazılım sektörünün gelişmesinden dolayı etkinliğini yitirmişlerdir.

Engellilik konusunda yurt dışında yapılan çalışmalar 1800 yıllarında başladığını söyleyebiliriz. Zillborg ve Henry (1941), Pritchard (1963) ve Kanner (1964) tarihin ilk dönemlerinde engellilere bakış açısı konusunda önemli bilgiler vermektedir. Daha da öncesine baktığımızda 16. yy’ da Pedro Ponce de Leon küçük bir grup işitme engelli çocuğa eğitim vererek okuma yazma ve konuşma öğretmiştir. 1760 yılında ise Abbe’de J’Epe’de ilk işaret dili versiyonu geliştirilmiştir. İngiltere, Almanya ve Amerika’daki işitme engelliler okulları izlemiştir.

Genel bir eğilim olarak zihinsel yetersizliğin ağırlık derecesi arttıkça yaygınlık oranı azalmaktadır. Bu yönüyle zihinsel yetersizlik gösteren nüfusun yaklaşık %88’i hafif, %9’unu orta ve %3’ünü ağır grup oluşturmaktadır (Conley, 1973). Bu durum zaman ilerledikçe zihinsel yetersiz, üstün zekâlı, otizm, davranış bozukluğu vb. öğrencilerin sayılarının arttığını ve bu alanda yapılacak çalışmaların daha da önem kazanacağını göstermektedir.

Öğretmenler, uygun bilgisayar programı kullanarak öğrencilerinin gerek akademik gerekse davranış problemleri ile ilgili verileri bilgisayar ortamına aktararak ilerlemeleri daha yakından takip edebilmekte ve gerekli uyarımları daha uygun ve hızlı bir şekilde yapabilmektedirler (Smith, 2000). EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kapsamında Karadeniz Teknik Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen ALİS (Alternatif İletişim Sistemi) adlı proje oluşturulmuştur. Proje TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Bu uygulama işitme engeli olan öğrencilere alt düzey davranışları öğrenmelerine yönelik tasarlanmıştır. Öğrencilere bu uygulamada Flash animasyon oluşturma programı



ile oluşturulan .flv dosyaları, yarı metin, tam metin, alıştırma kâğıtları vb. dokümanlar ile desteklenmiştir. İşitsel engelliler kapsamında yapılan bu ve bu tarz uygulamaların zihinsel engelliler ve üstün zekâlı öğrenciler içinde oluşturulması gerekliliği ortaya çıkıyor. Türkiye genelinde yapılan çalışmaların yetersiz olduğu bu düzeydeki öğrencilerin öğrenim ortamlarının oluşturulurken daha fazla önem verilmesi gerektiğini görüyoruz.

### 3. ÖNERİLER

- Apple ve Android işletim sistemlerinde tablet cihazlar başta olmak üzere zihinsel engellilere yönelik uygulamaların daha fazla olması gerektiğini,
- ALİS sisteminin zihinsel engelli öğrenciler için uyarlanması ya da en azından çalışma olmasını,
- Oyunlaştırma kavramı ile ağır düzey zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere ayrı alt düzey becerileri destekleyecek oyunların ve uygulamaların artırılması gerektiğini,
- Yurt dışındaki çalışmaların daha fazla incelenmesi ve yapılacak uygulamalarda teknolojinin gelişimine göre bir yol izlenmesini,
- Sanal gerçeklik genel itibari ile ucuz teknoloji olmamasından dolayı öğrencilerin eğitiminde kullanılmamasının büyük şanssızlık olduğunu ancak yakın zamanda gelişen teknoloji ile bu tür uygulamaların zihinsel engelli öğrencilerin öğretim ortamlarına adapte edileceğini,
- Türkiye'de yapılan çalışmaların tez aşamalarını geçtikten sonra oluşturulan öğretim ortamlarının devam ettirilmesi gerektiğini ve bu alanda devamlılık gerektiğini öneriyorum.

#### Kaynakça

- Akçamete, G. (2015). *Genel eğitim okullarında özel gereksinim olan öğrenciler ve özel eğitim*, 5.Baskı. ANKARA: Kök Yayıncılık
- Kargın, T. (2010). Öğretimin uyarlanması. B. Sucuoğlu, & T. Kargın, (Ed.), *İlköğretim'de kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök Yayınları.
- İşman (2010). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. [Instructional technologies and developing material]. Pegem Yayınları: Ankara.
- Chang R., Chen S., Lin H., & Yu H. (2010). DUIRA: *An interactive learning platform for mixed reality*. Multimedia and Expo (ICME) IEEE International Conference (pp. 1152-1153), Suntec City.
- Çavaş, B., Huyugüzel Çavaş, P., & Taşkın Can, B. (2004). *Eğitimde sanal gerçeklik*. The Turkish Online Journal of Education Technology, 3(4), 110-116
- Borland, J.H., & Wright, L. (2000). Identifying and educating poor and under-represented gifted students. In K.A. Heller, F. Mönks, R.J. Stenberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. (2<sup>nd</sup> ed.), (587-594). London: Elsevier.
- Feuerstein, R. (1978). *Learning potential assessment device*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J.M (1978). *Exceptional Children. Introduction to special education*. Englewood Cliffs, New Jersey 07632: Prentice Hall, Inc.
- Renzulli, J. S. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Connecticut 06250: Creative Learning Press, Inc.
- Akinci, A., Sırakaya, M. Yıldırım, D., & Tüzün, H. (2010). Integration of educational computer games into educational environments. *4th International Computer Education and Instructional Technologies Symposium Proceedings, Konya, Turkey* (57-62).
- Bozkurt, A., & Genç Kumtepe, E. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. *16.Akademik Bilişim Konferansı, 5-7 Şubat 2014, Mersin Üniversitesi, Mersin*.
- Deloitte (2012). Gamification: Gaming gets serious. *Tech Trends 2012*, Deloitte Consulting LLP.
- Esgin, E., Aksaya, H., Kırçalı, O., Direk, A., & Kılıç, M. (2011). Elektronik oyunlara olan ilginin etkenlerinin tespiti ve piyasadaki eğitsel oyunların özellikleri ile karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1291-1310.
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161. doi: 10.1016/j.compedu.2014.08.019

## Uyarlanabilir Ortam Tasarımları

Yıldıray KAYMAK \*

### Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretim teknolojileri alanında araştırma ve uygulama alanı olan uyarlanabilir ortamlar konusunda yurtiçi ve yurt dışı çalışmalarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye’de yapılan uyarlanabilir ortam alanındaki tüm lisansüstü ve doktora tezler, Türkiye’de ve Yurtdışında yayımlanan makaleler taranarak incelemeler yapılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, Türkiye’de uyarlanabilir ortam ve öğretim tasarımları konusunda yapılan çalışmaların mevcut durumunu ortaya koymak ve bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara gereksinim duyulan çalışmaları görebilme ve yurt dışında yapılan benzer çalışmalarında yeni çalışmaları aydınlatacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme ortamı, ortam tasarımları, uyarlanabilir ortam tasarımları .

---

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, kaanak93@gmail.com

## 1. GİRİŞ

Uyarlanabilir öğrenme ortamları öğrenenlerin öğrenme tercihlerini ve özelliklerini tespit ederek bu özelliklere uygun öğrenme içeriği ve arayüzü sunmaktadır; her öğrenciye aynı tip öğretmenin içeriği aktardığı geleneksel modelden çıkılarak bir öğrenciye bir öğretmen anlayışı ile öğrenme bireyselleştirilmektedir (Ocepek, Bosnic, Serbec & Rugejl, 2013). Uyarlanabilir öğrenme ortamları yeni web teknolojilerine paralel olarak kullandıkları yapay zeka algoritmaları sayesinde kullanıcıya daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşatan bireyselleştirilmiş öğrenme olanağı sunmaktadır (Kim, Lee & Ryu, 2013; Vandewaetere, Desmet & Clarebout, 2011). Bireyselleştirilmiş öğrenme desteği, sistemin kullanıcının kişisel özelliklerini belirleme ve bilginin sunum biçimini bu özelliklere göre ayarlama özelliğidir; hipermedya sistemler, zeki öğretim sistemleri ve öğrenme/içerik yönetim sistemleri bireyselleştirilmiş öğrenme seçenekleri sunan uyarlanabilir ortamlardır (Yang, Hwang & Yang, 2013; Yarandi, Jahankhani & Tawil, 2013; Bouchet, Harley & Azevedo, 2013; Yaghmaie & Bahreinejad, 2011). Farklı öğrenen özelliklerine hitap eden uyarlanabilir öğrenme ortamları ziyaret edilen sayfalar ve gezinme süreleri gibi kullanım kayıtlarını kullanarak bireylerin kişilik özellikleri, ön bilgileri, ilgi ve hedefleri hakkında bilgi toplanarak kişiye özel öğrenme seçeneği sunmaktadır (Kim, Lee & Ryu, 2013).

### 1.1 Uyarlanabilir Öğrenme Ortamlarının Yapısı

Uyarlanabilir bir sistem, kullanıcının sistemdeki mevcut durumunu dikkate alarak diğer bir ifadeyle kullanıcı hareketlerini izleyerek kendini uyarlar (Alotaiby,2005). Diğer bir ifadeyle uyarlanabilir sistemlerde bireyselleştirme kullanıcı tarafından yapılmaz, kullanıcı davranışlarından yola çıkarak sistem tarafından otomatik olarak gerçekleştirilir (De Bra, 1998). Örneğin bir alıştırma yazılımında kullanıcının sorulara verdiği cevaplardan yola çıkarak öğrenme düzeyine karar verilebilir ve bir sonraki sorunun güçlük düzeyi, öğrencinin cevabına göre otomatik olarak sistem tarafından belirlenir. Uyarlanabilir sistemlerde kullanıcının gezinme hareketlerine dayanarak bazı sonuçlar çıkarılır ve buna göre uyarlamalar yapılır. Zaman zaman uyarlanabilir sistemlerde kullanıcının aklından geçenleri doğru bir şekilde anlamak için testler ve anketlere ihtiyaç duyulabilir (De Bra, 1999). Uyarlanabilir sistemlerde bir kullanıcı modeli vardır ve bu model doğrultusunda ortamda değişiklikler yapılır(Kurhila, 2003).Uyarlanabilir öğrenme ortamları kullanıcıların kişisel özelliklerine göre öğrenme seçeneklerini otomatik olarak sunan, böylece daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşatan ortamlardır (Somyürek, 2009). Bu ortamlar hem öğrenme içeriğinin sunumunu bireyselleştirmekte hem de sistem arayüzünü ve gezinimini kullanıcı özelliklerine göre adapte etmektedir (Brusilovsky, 2001). Öğrenene en uygun öğretimi sunmayı amaçlayan uyarlanabilir öğrenme ortamı şu bileşenlerden oluşmaktadır (Seters, Ossevoort, Tramper & Goedhart, 2012; Shute & Towle, 2003): İçerik modeli: Öğrenenin öğrenme hedeflerine ve bilgi düzeyine uygun kavramların belirlenmesi ve buna uygun öğrenme nesnelere oluşturulmasını içerir. Öğrenen/kullanıcı modeli: Öğrenenin ön bilgileri, demografik özellikleri, öğrenme tercihleri hakkındaki bilgilerin tanımlanmasını içerir. Örneğin kullanıcının görsel ya da metinsel tercihlere göre farklı materyallerin sunumu yapılabilir. Kişisel özellikler kullanıcının sistemle etkileşiminin ilk aşamasında belirlenerek kullanım süresince sabit kalabilir ya da etkileşim sürecinde belli aşamalarda belirlenerek güncellenebilir. Öğretim modeli: Kullanıcı modeli ve içerik modelini eşleştirerek öğrenme hedeflerine uygun etkinlik, sunum ve gösterimlerin hazırlandığı aşamadır. Uyarlama mekanizması: Kullanıcı, içerik ve öğretim modellerini bir araya getiren algoritmalarından oluşur (Shute & Towle, 2003).

### 1.2 Uyarlanabilir öğrenme ortamları

Alan yazında öğrenme ortamlarının uyarlanmasında farklı yaklaşımlardan bahsedilmektedir. Mikro yaklaşım, öğrenme etkinliği sırasında bireyin duruma göre değişen spesifik ihtiyaçlarını belirlemek ve etkinliği buna göre düzenlemeyi içeren dinamik yaklaşımdır. Yapay zeka tekniklerini içeren zeki öğretim sistemleri, web tabanlı öğretim ortamları (Web 2.0 ve semantik web teknolojilerini kullanan) ve hipermedya sistemler kullanıcının en güncel ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyerek sistemde uyarlamalar yapan mikro yaklaşım örnekleridir. Makro yaklaşım, Öğretimin bireyselleştirilmesinde kullanılan ilk yaklaşımlardan biri de Keller planıdır. Bu yaklaşım Keller'in bireyselleştirilmiş öğrenme modeline dayanır; her bireyin farklı öğrenme hızı ve oranı vardır, öğretim öğrenenin bireysel hızına göre uyarlanmalıdır. Öğrenci performansının değerlendirilmesi ve uygun geribildirim sağlanmasında bireysel özellikler dikkate alınmalıdır. Keller planının dışında öğrencinin ihtiyaçlarına uygun öğrenme modülünü seçerek ilerlediği Program for Learning in Accordance with Needs (PLAN) (Flanagan, Shanner, Brudner & Marker, 1975; Akt. Park & Lee, 2003) ve Bloom taksonomisi de öğretimin uyarlanmasında kullanılan ilk yaklaşımlardan bazılarıdır. Yetenek-yöntem etkileşimi, Öğrenenin niteliğini ve niceliğini arttırmak, öğrenme ortamından maksimum fayda sağlayacak yöntemi uygulamak amacıyla öğretimi öğrenenin bireysel özelliklerine ve yeteneklerine uygun tasarlama yaklaşımıdır. Belirtilen yetenek faktörü tutumlar, bilişsel beceriler (bilgi işleme

kapasitesi, algı, dikkat), ön bilgiler, yetenekler, öğrenme stilleri, bilişsel stiller, öz yeterlik, motivasyon gibi değişkenlerden oluşmaktadır.

## 2. TÜRKİYE'DE UYARLANABİLİR ÖĞRENME ORTAMLARI TASARIMI ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Somyürek (2008), bu çalışmada paket programlamada bulunan Word ünitesinin öğretimine ilişkin uyarlanabilir (adaptive) web temelli bir öğrenme ortamı geliştirerek uyarlanabilir öğretim sistemlerinin amacı, öğrenci özelliklerine uygun uyarlamalar yaparak, her öğrenciye her öğrenciye kendine uygun bireyselleştirilmiş uyarlamalar yaparak, her öğrenciye uygun kendine uygun içerik ve gezinme yapısı sunmaktadır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen uyarlanabilir eğitsel web ortamında iki farklı içerik ve bir gezinme uyarlaması yer almaktadır.

Uysal (2008), bu araştırmada öğretim etkinlikleri kuramına göre tasarlanan öğretim yazılımı ve öğrenme stillerine uyarlanabilen alıştırmaya yazılımının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Elde edilen sonuca bakılacak olursa Merrill'in de (1991c) belirttiği "ÖEK'na göre gerçekleştirilen bilgisayar destekli öğretim tasarımının, birinci nesil öğretim tasarım yöntemi ve kuramlarına dayalı yapılan öğretim tasarımlarından daha etkili olacağı" görüşü ile de uyumlu bir sonuçtur.

Demirören (2013), yapmış olduğu çalışmanın amacı başarımlı ölçütlü uyarlanabilir öğrenmenin etkililiğinin ve verimliliğinin değerlendirilmesidir. Araştırmada iki farklı ortam geliştirilmiştir. Bunlar başarımlı ölçütüne göre başlangıçta bir sefer uyarlanan ortam ve başarımlı ölçütüne göre her bölüm başında ve sonunda olmak üzere sürekli uyarlanan ortamdır.

Çelebi (2014), uyarlanabilir öğrenme ortamlarında, öğrencilerin gezinme stratejilerinin, onların gezinme sürelerini, ziyaret ettikleri bağlantı sayılarına ve kaybolma algılarına etkisini belirlemek amacıyla, 2012/-2013 öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan uyarlanabilir ve uyarlanabilir olmayan ortamlar, Moodle Öğrenme Yönetim sisteminde tasarlanmış ve sunulmuştur.

### 2.1 Yurt dışında yapılan çalışmalar

Mampadi, Chen, Ghinea & Chen (2011), öğrenenlerin bilişsel stillerine dayanan uyarlanabilir hipermedya öğrenme ortamı tasarlamışlardır. Öğrenenlerin bilişsel stillerinde Pask'ın doğrusal-bütüncül (holisticserialistic) sınıflamasını temel alınmış, öğrenme ortamına eklenen çalışma tercihi ölçeği (Study Preference Questionnaire (SPQ)) ile belirlenmiştir. Konu içeriğine bütüncül yaklaşan, segmentler arası bağlantıları ve ilişkileri inceleyen bütüncül yaklaşımı benimseyen bireylerin öğrenme ortamında konular arası bağlantılara ve hiyerarşik haritalara yer verilirken doğrusal yaklaşımda öğrenenin bir konuyu bitirip diğerine geçmesini sağlayan ileri butonları ve alfabetik indeksler yer almaktadır. Öğrenme ortamı ile etkileşime girdikten sonra her iki yaklaşımı tercih eden bireylerin öğrenme performansları ve öğrenme algıları incelenmiş, her iki bilişsel stili tercih eden bireylerin etkileşim öncesi belirlenen ön bilgi düzeylerinde artışın olduğu ve ortama yönelik olumlu algılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Kim, Lee & Ryu (2013), e-öğrenme ortamlarında kullanıcıların kişilik tipleri ve bunların öğrenme tercihleri ile ilişkilerini inceleyerek uyarlanabilir öğrenme ortamlarının tasarımına yönelik ilkeler geliştirmişlerdir. Bu amaçla gerçekleştirdikleri iki farklı deneyden ilkinde kişilik tiplerine göre kullanıcıların e-öğrenme ortamlarını kullanma profillerini çıkarmışlar; yardım alma, gezinim süresi, tekrar sayısı ve bir öğrenme modülünde harcanan zaman açısından öğrenme tercihlerini ortaya koymuşlardır. İkinci deneyde ise belirlenen profile uygun öğrenme ortamının içerik ve arayüz tasarımı gerçekleştirilmiştir.

Graf, Kinshuk & Ives (2010), öğrenme stillerine dayanan bir öğrenme yönetim sisteminin tasarım çalışmasını gerçekleştirmiştir. Öğrenme stilleri, kullanıcıya sisteme kayıt olma aşamasında öğrenme stilleri envanteri (Felder & Soloman) doldurularak belirlenmiş, daha sonra etkileşim sırasında ortaya çıkan tercihlere uygun uyarlamalar yapılmıştır. Öğrenme stillerine uygun olarak sistemde yer alması gereken bileşenlerin öğrenme nesnelere geliştirilmiştir. Öğrenme nesnelere öğrenme yönetim sisteminde yer alması gereken tüm bileşenler için (içerik, quiz, alıştırmalar, animasyonlar, öz değerlendirme, gerçek yaşam deneyimi, öz değerlendirme anketleri vb) tasarlanmış, daha sonra farklı öğrenme nesnelere bir araya getirilerek üniteler ve kurs segmentleri oluşturulmuştur. Sistemin farklı öğrenme stillerine uyarlanmasında dipnot/yorum uyarlama (adaptive annotation) ve sıralama uyarlama (adaptive sorting) yaklaşımları kullanılmıştır. Adaptive annotation, kullanıcının öğrenme stillerine en uygun öğrenme nesnelere bulunduğu segmentleri tespit ederek etkileşim sırasında kullanıcıya o sayfayı ziyaret etmesi için öneride bulunmaktadır.

### 3. SONUÇ

Türkiye’de uyarlanabilir eğitsel hiper ortam çalışmalarının 2008 yılında başladığı görülmektedir. Bu yıl itibariyle günümüze kadar devam eden çalışmalar incelendiğinde, konuyla ilgili en fazla yayının 2013 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınacak çalışmalar belirlenirken araştırmacılar tarafından bazı ölçütler belirlenmiş ve tarama bu ölçütler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Tarama işleminde “Adaptive Educational Hypermedia/Uyarlanabilir Eğitsel Hiper Ortam” “Adaptive Systems/Uyarlanabilir Sistemler”, “Adaptive Hypermedia/Uyarlanabilir Hiper Ortam”, “Adaptive Learning/Uyarlanabilir Öğrenme” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tez çalışmalarının “uyarlanabilir öğrenme sistemlerinin öğrenme sürecindeki etkileri” konusunda yoğunlaştığı, tez çalışmaları dışındaki bağımsız makale çalışmalarının ise “kavramsal görüşlerin sunulmasına” yönelik olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra “sistemlerin mimari yönden geliştirilmesi/iyileştirilmesi” konusunda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, Uyarlanabilir öğrenme ortamlarına yönelik çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük bir kısmında deneysel araştırma metodolojisinin kullanıldığı ve bu çalışmaların genelinde uyarlanabilir öğrenme ortamlarının geleneksel web ortamları ile kıyaslandığı belirlenmiştir. Ancak yurt dışındaki çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan bireysel farklılık ve uyarlanabilir öğrenme ortamında sunulan stratejinin eşleşip eşleşmemesi durumunun test edildiği türdeki çalışmalara (Graf ve Kinshuk, 2007; Popescu, 2010) rastlanmamıştır. Gelecekte bu konu alanında çalışacak olan araştırmacılar bu tür deneysel ortamlar tasarlayabilir. Türkiye’deki Uyarlanabilir eğitsel ortam çalışmalarında kullanıcı modelleme ve uyarlama sürecinde genellikle bireysel farklılıklarda ön bilgi ve öğrenme stili dikkate alındığı Modelleme türü olarak Bayes Ağları , Kalıp Model ,kural tabanlı modellerden herhangi biri kullanılmış, veri kaynağı olarak Gezinme izlençe(log) kayıtları, başarı testi, öğrenme stili indeksi gibi veri kaynakları kullanılmış, uyarlama türü olarak içerik veya gezinme türü uyarlamalar kullanılmıştır. Uyarlanabilir hipermedya sistemleri, web temelli eğitsel içeriği öğrencilere uyarlayabilmek ve öğrencilere dinamik ve zeki bir şekilde yol göstermek için hipermedya ile zeki öğretim sistemlerini (Alotaiby, 2005; Triantafillou, Georgiadou ve Economides, 2006), bilgi ve bilginin sunum şeklinin uyarlanması ile *hipermedya ve yapay zekayı* birleştirmektedir (De Bra, Houben ve Wu, 1999).

Bu durumlar gösteriyor ki uyarlanabilir öğretim tasarımları önümüzdeki süreçlerde yapay zeka alanına doğru kaymaya başlayıp yapay zeka alanının da gelişimini devam ettirecek çalışmalar yapılmasına olanak sağlayacaktır.

#### Kaynakça

- Aviram, A., Ronen, Y., Somekh, S., Winer, A. & Sarid, A. (2008, Temmuz). Self-Regulated Personalized Learning (SRPL): Developing iClass’s pedagogical model. [www.elearningeuropa.info/mt/node/2683](http://www.elearningeuropa.info/mt/node/2683) adresinden elde edildi.
- Baylari, A. & Montazer, Gh.A. (2009). Design a Personalized E-Learning -System Based on Item Response Theory and Artificial Neural Network Approach. *Expert Systems with Applications*, 36, 8013-8021. doi:10.1016/j.eswa.2008.10.080.
- Bra, P.D. & Calvi, L. (1998). AHA: a Generic Adaptive Hypermedia System. 2nd Workshop on Adaptive Hypertext and Hypermedia HYPERTEXT’98, Pittsburgh, USA, June 20-24, 1998.
- Brusilovsky, P. (1996). Methods and Techniques of Adaptive Hypermedia. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 6, 87-129.
- Brusilovsky, P. (2001). Adaptive Hypermedia. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 11, 87-110.
- Carro, R.M., Pulido, E. & Rodríguez, P. (1999). TANGOW: Task-based Adaptive learner Guidance On the WWW. 2nd Workshop on Adaptive Systems and User Modeling on the WWW, Toronto & Banff, Canada.
- Chen, C.M, Lee, H.M. & Chen Y.H. (2005). Personalized E-learning System Using Item Response Theory. *Computers & Education*, 44, 237-255. doi:10.1016/j.compedu.2004.01.006.
- Chen, C.M. & Duh, L.J. (2008). Personalized Web-Based Tutoring System Based on Fuzzy Item Response Theory. *Expert Systems with Applications*, 34, 2298–2315. doi:10.1016/j.eswa.2007.03.010.

Conlan, O., O'Keeffe, I., Brady, A. & Wade, V. (2007, Temmuz). Principles for Designing Activity-based Personalized eLearning. Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2007), Niigata, Japan.

Dağ, F. (2008). Anlambilimsel Örün Teknolojilerine Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistem Tasarımı. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 233157). Dimitrova, V. (2003).STyLE-OLM: Interactive Open Learner Modelling. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 13(1), 35-78.